ENTWICKLUNG UND STRUKTUR DES KOLUMBIANISCHEN ERZIEHUNGS- UND BILDUNGSWESENS

- Ein Beitrag zur Pädagogik in der Dritten Welt -

Inaugural-Dissertation
zur
Erlangung der Doktorwürde
der
Philosophischen Fakultät
der
Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität
zu
BONN

vorgelegt von

UTA KÖHLER M.A.

aus

NEUWIED am RHEIN

BONN 1986

ENTWICKLUNG UND STRUKTUR DES KOLUMBIANISCHEN ERZIEHUNGS- UND BILDUNGSWESENS

- Ein Beitrag zur Pädagogik in der Dritten Welt -

Inaugural-Dissertation
zur
Erlangung der Doktorwürde
der
Philosophischen Fakultät
der
Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität
zu
BONN

vorgelegt von

UTA KÖHLER M.A.

aus

NEUWIED am RHEIN

BONN 1986

Angefertigt mit Genehmigung der PHILOSOPHISCHEN FAKULTÄT
der RHEINISCHEN FRIEDRICH-WILHELMS-UNIVERSITÄT BONN

1. Gutachter: Prof.Dr.phil.Dr.iur.utr.Dr.h.c.Philipp Eggers
2. Gutachter: Prof.Dr.phil. Rafael Gutiérrez-Girardot

Tag der mündlichen Prüfung: 11. Dezember 1985

Druck: Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn

MEINER GROSSMUTTER
lebendiges Vorbild lebenslangen Lernens
und MEINEN ELTERN
in Dankbarkeit

Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41546507_0001

"(...) wenn ich gewußt hätte, daß mein Sohn Staatspräsident werden würde, dann hätte ich ihn zur Schule geschickt, (...)"

Gabriel García Márquez
(El Otoño del Patriarca)

INHALTSVERZEICHNIS

VORWORT.....9

GLOSSAR.....17

I. EINLEITUNG.....19

1.1 Die Entstehung einer soziologisch orientierten Erziehungswissenschaft.....20

1.2 Systemtheorie und Erziehung.....23

1.2.1 Theorie der Systeme.....23

1.2.2 Gesellschaft und Kultur.....25

1.2.3 Erziehung als Sozialisation.....28

1.2.4 Bildung und Ausbildung als Ziele des Systems 'Erziehung'.....31

1.3 Das Verhältnis von Erziehung und Gesellschaft auf der Grundlage der Systemtheorie.....32

II. DIE ENTWICKLUNG DES KOLUMBIANISCHEN ERZIEHUNGS- UND BILDUNGSWESENS.....35

2.1 Die vorspanische Epoche.....37

2.1.1 Gesellschaftsordnung.....37

2.1.2 Die Erziehung.....39

2.2 Die spanische Kolonie: von der Eroberung bis zur zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts.....41

2.2.1 Die amerikanische Gesellschaft.....41

2.2.1.1 Eroberung und Besiedelung.....42

2.2.1.2 Die Gesellschaft des Barock.....42

2.2.2 Die Erziehung.....45

2.2.2.1 Christianisierung und Grundunterweisung.....46

2.2.2.2 Bildung und weiterführende Schulen.....48

2.3 Aufklärung und Unabhängigkeit.....53

2.3.1 Die Neue Welt in Aufwallung.....54

2.3.1.1 Kreolisiertes Amerika.....55
2.3.1.2 Bourgeoisie und Patriziat.....57

2.3.2 Die große Polemik um Bildung und Erziehung.....59
2.3.2.1 Unter dem Zeichen der 'nützlichen' Wissenschaften.....61
2.3.2.2 Lehrfreiheit versus staatliche Intervention.....67

2.4 Die Republik des 20. Jahrhunderts.....78

2.4.1 Auf dem Weg zur Industrialisierung.....79
2.4.1.1 Die neue Bourgeoisie.....80
2.4.1.2 Eine gespaltene Gesellschaft.....83

2.4.2 Das Bildungswesen der letzten hundert Jahre.....86
2.4.2.1 Der Servicio Nacional des Aprendizaje (SENA).....89
2.4.2.2 Die Erziehung seit der 'Regeneración': Katholizismus und Zentralismus.....103

III. KRITISCHE ANALYSE DES KOLUMBIANISCHEN ERZIEHUNGS- UND BILDUNGSSYSTEMS.....110

3.1 Das Formale System.....112

3.1.1 Elementarerziehung.....114
3.1.1.1 Vorschule.....116
3.1.1.2 Grundschule.....123

3.1.2 Der traditionelle Weg.....131
3.1.2.1 Klassisches Abitur.....132
3.1.2.2 Universität.....141

3.1.3 Neue Möglichkeiten.....153
3.1.3.1 Auffächerung des Abiturs.....156
3.1.3.2 Technische Schulung.....172
3.1.3.3 Post-sekundare Studien.....185

3.2 Nicht-Formale Bildung.....196

3.2.1 Der Fondo de Capacitación Popular.....203
3.2.2 Acción Cultural Popular (ACPO).....208
3.2.3 Die Kasse für Familienwohlfahrt (CAFAM).....215

3.3 Lehrerbildung.....221

3.3.1 Grundstudien.....224
3.3.2 Fort- und Weiterbildung.....236

3.4 Verwaltung.....245

3.4.1 Die zentralen Verwaltungsstellen.....247
3.4.2 Nationalisierung und Dezentralisierung des Bildungswesens.....254
3.4.3 Der verfassungsrechtliche Auftrag der obersten Inspektion und Überwachung.....261

IV. SCHLUSSFOLGERUNGEN UND PERSPEKTIVEN.....267

V. ANMERKUNGEN.....277

VI. BIBLIOGRAPHIE.....249

VORWORT

Es ist schon fast ein Gemeinplatz, von der gegenseitigen Abhängigkeit der Länder in der heutigen Welt zu sprechen, von der unentwirrbaren Verflechtung der Bedürfnisse und Interessen jedes einzelnen von ihnen, von den weltweiten Problemen, deren Lösung nur über oft entgegengesetzte ideologische Überzeugungen und politische Positionen hinweg zu erreichen ist.

Ganz allmählich ist man zu dem Bewußtsein gelangt, daß es kein einziges Land mehr gibt, das isoliert existieren könnte und daß die Menschen ebenso wie die Nationen voneinander abhängen. Man begreift, daß sowohl wissenschaftliche Fortschritte als auch Probleme eines bestimmten Volkes direkt oder indirekt die ganze Welt betreffen.

Deshalb werden Nachrichten, die von der Ausbeutung des Amazonas, von kriegerischen Auseinandersetzungen zwischen Israel und seinen arabischen Nachbarn oder der Stationierung von Nuklearwaffen in Europa sprechen, nicht gleichgültig aufgenommen, sondern rufen oftmals energische Reaktionen bei Leuten hervor, die eigentlich mit den Geschehnissen 'nichts zu tun haben'.

Aber dieses Bewußtsein, das täglich feiner und stärker ausgeprägt ist, zeigt sich nicht nur in dem Interesse, das die Völker den Informationen weit entfernter Länder zuwenden, sondern auch in vielfältigen privaten und öffentlichen Organisationen, die im kulturellen, wirtschaftlichen, sozialen und politischen Bereich tätig sind. Die auf die Lösung der weltweiten Probleme gerichteten Anstrengungen äußern sich in bilateralen Abkommen, regionalen Vereinigungen wie der Europäischen Gemeinschaft oder dem Andenpakt, internationalen Zusammenschlüssen der politischen Parteien und Organisationen wie den Vereinten Nationen. Das starke Bewußtsein der weltumgreifenden Ungerechtigkeiten hat zu Analysen wie derjenigen der Nord-Süd-Kommission geführt und zu vielen Programmen innerhalb der sogenannten Entwicklungshilfe oder internationalen Zusammenarbeit.

Internationale Zusammenarbeit bedeutet Erfahrungs- und Ideenaustausch; bedeutet Gegenüberstellung von Kulturen, Traditionen, Lebensformen und Mentalitäten; bedeutet Vergleich der Mittel und Möglichkeiten; bedeutet gemeinsames Arbeiten für eine bessere Zukunft; bedeutet, eine andere Welt kennenzulernen und gleichzeitig eine vertraute Welt neu zu erkennen: daher fordert sie die Bereitschaft, Vorurteile und Klischees auszuräumen, in fremde Kulturen und Gesellschaftsordnungen vorzustoßen, die eigene kritisch unter die Lupe zu nehmen - kurz: eine tiefe Bereitschaft zu lernen. Aus demselben Grund bedeutet sie Geben und Nehmen, Bereicherung, Anpassung von Vorstellungen, Plänen und Projekten unter Einbezug vorher unbekannter Gegebenheiten.

Die vorliegende Studie ist das Ergebnis der Bemühungen, jenes festzuhalten, was in langsamem Werden durch Generationen von Menschen geschaffen worden ist. Sie beansprucht also nicht, Ausgangs- oder Endpunkt einer Entwicklung zu sein, welche ja den einzelnen stets weit überragt; doch ist sie Gelegenheit gewesen, ein fremdes Land unter dem Blickwinkel seines kulturellen Lebens kennenzulernen und zu ergründen und Anlaß, an diesem Fremdsein teilzuhaben und anfänglich unüberwindbar geglaubte Hürden zu meistern. Sie stellt den Versuch dar, einen Beitrag zum besseren Verständnis der kolumbianischen Wirklichkeit im Bereich der Erziehung und Bildung und damit der soziokulturellen Realität als solcher zu leisten. Ein mehr als fünfjähriger Aufenthalt in diesem Land hat geholfen, verzerrte Informationen zu berichtigen und das wenige, was im allgemeinen über die Länder der Dritten Welt bekannt ist, zu ergänzen. Er hat zu einem Hinterfragen dessen geführt, was in dieser Gegend Amerikas vorgefunden wurde, aber auch zu einer nochmaligen, kritischen Durchsicht der eigenen Kultur.

Wegen des gemeinsamen historischen Hintergrundes und der relativen kulturellen Einheit Lateinamerikas kann Kolumbien als stellvertretendes Beispiel für die lateinamerikanischen Länder dienen. Darin liegt die Hoffnung begründet, daß diese Arbeit für die vielfältigen Tätigkeiten, welche die Bundesrepublik Deutschland in diesem Kontinent mit der Absicht unternimmt, zur Entwicklung beizutragen, von

Nutzen ist und zudem einen Beitrag leistet zu der im Bereich von Erziehung und Bildung schon traditionellen kolumbianisch-deutschen solidarischen Zusammenarbeit. Bislang ist diese hierzulande kaum bekannt wie zum Beispiel die Programme, welche mit der Beteiligung der Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ), des Deutschen Volkshochschulverbandes und mehrerer pädagogischer Missionen durchgeführt werden.

Im Hinblick auf die Bedeutung der behandelten Thematik wird der Versuch unternommen, eine Arbeit vorzustellen, welche die meisten Komponenten des Bildungsbereiches umfaßt, um so eine von bereits bestehenden Untersuchungen freigelassene Leerstelle zu füllen, denn jene behandeln gewöhnlich Teilbereiche, oder - in den wenigen Fällen, in welchen sie die Gesamtheit umschließen - es mangelt ihnen an Angaben zu der jüngeren Entwicklung. Außerdem soll die ihnen anhaftende Stufe der reinen Beschreibung überwunden werden, indem Elemente zur Analyse angeboten und jene Themen angedeutet werden, die bislang keinen Einlaß in die Forschung gefunden haben.

Ohne Zweifel sind die Ergebnisse einer deskriptiv-analytischen Untersuchung zum großen Teil Zeugnis des ideologischen Standpunktes des Verfassers. In der Welt von heute gibt es nicht mehr nur eine einzige Wahrheit, sondern viele, sicherlich angreifbare, welche dem Verständnis der Individuen, deren Erfahrung und deren Kultur entspringen. In dieser Abhandlung wird eingangs die Auffassung jener Begriffe dargestellt, die am unmittelbarsten mit der behandelten Thematik in Verbindung stehen; vorerst soll nur in großen Zügen erläutert werden, welche Stellung in bezug auf den zentralen Begriff der Arbeit - die Bildung - eingenommen wird. Diese wird aufgefaßt als lebenslanger Prozeß der Personalisation und Sozialisation, durch welchen die Gesellschaft ihr Fortbestehen sichert, was notwendigerweise erhaltende und erneuernde Elemente einschließt. Die große Aufgabe der Bildung besteht darin, jedes einzelne Mitglied einer Gemeinschaft zum Teilhaber der Kultur zu machen, um so die Individuen zu Personen im vollsten und tiefsten Sinne des Wortes zu machen, wobei in ihnen grundsätzlich gleiche, mündige Wesen anerkannt werden. Folglich billigt diese Auffassung keinerlei Beschränkungen politischer, wirtschaftlicher, religiö-

ser, ethnischer oder geschlechtsgebundener Art des Zugangs zu Bildungsinstitutionen, die nicht in den Fähigkeiten des einzelnen begründet liegen, und setzt selbstverständlich alle korrelativen Anstrengungen voraus, welche dessen Potentialitäten zu entwickeln trachten. Es besteht volles Bewußtsein darüber, daß selbst damit die sogenannte Chancengleichheit stets eine Utopie sein wird; doch wird davon ausgegangen, daß diese Utopie den unschätzbaren Wert des Bezugs- und Orientierungspunktes für die verantwortungsvolle Bildungstätigkeit und deren Bewertung darstellt. Schließlich wird die Überzeugung vertreten, daß die Bildung auf das Begreifen der Welt abzielen und so das Individuum und die Gemeinschaft zur Lösung und Überwindung von Problemen und Konflikten befähigen muß, die heute unbekannt und unvorstellbar sind. Dies bedeutet, daß die Hauptaufgabe der Bildung des Menschen nicht in der Überlieferung und Anhäufung von Daten bestehen darf - letztere ist im modernen Zeitalter den der menschlichen Fähigkeit zur Informationsspeicherung weit überlegenen Informatiksystemen überlassen -, sondern in der Förderung der hervorragendsten Eigenschaft der Person: der Fähigkeit, Tatsachen zu abstrahieren und miteinander in Verbindung zu setzen. Hier liegt letztlich die Grundlage für das Überleben eines Volkes - nicht als die Summe von Individuen, sondern als eine Gemeinschaft, die notwendigerweise in einem deutlich bestimmten Geist der Kooperation und Solidarität verbunden ist.

Vieles der heutigen Welt erschiene rätselhaft oder zumindest willkürlich, besäße der Mensch nicht den großen Schatz dessen, was seine Vorfahren erlebt und festgehalten haben. Die Gegenwart ist ja nichts als ein willkürlich herausgetrennter Zeitraum zwischen dem, was war und dem, was sein wird: die Vergangenheit ist nur schwer von der Zukunft zu trennen, und diese versinkt auf Schritt und Tritt im Gestern. Sicherlich verhindert die Kenntnis der Geschichte nicht die zukünftigen Fehltritte des Menschen, doch hilft sie ihm, seine Umwelt zu begreifen und bewußt an der Konstruktion der Zukunft teilzunehmen. Dies gilt in besonderem Maße für die Bildung, jenes Gebäude des Menschen für den Menschen, das eine spiralenförmige Entwicklung zu nehmen scheint und manchmal mit Siebenmeilenstiefeln voranstrebt, um

dann wieder auf dem gleichen Weg zurückzukehren. Der Untersuchung der Welt von gestern gilt das weitere Bemühen, wobei gleichzeitig die ruhige und ungestörte Rückschau dazu genutzt wird, die Aufmerksamkeit auf die Tatsache zu lenken, daß die Bildung kein isoliertes Phänomen darstellt, sondern eng mit der Gesellschaft, der Politik, der Wirtschaft und der kulturellen Entwicklung allgemein verbunden ist. Dem entspricht der Systemansatz, welcher die gesamte Arbeit orientiert und auf welchen wiederholt Bezug genommen wird.

Bei der Beschreibung und Bewertung des heutigen kolumbianischen Erziehungs- und Bildungswesens hat sich ein zweifaches Problem ergeben: der Mangel an Voruntersuchungen, welcher häufig dazu zwingt, Hypothesen oder einfach Fragen zu formulieren und so neue Wege zu erschließen; und der Mangel an geeigneten Informations- und Dokumentationssystemen, der ganz ohne Zweifel die Vorarbeit jeglicher Untersuchung erschwert. Dies ist kennzeichnend für den Bereich des kolumbianischen Erziehungs- und Bildungswesens und stellt gerade eine seiner charakteristischen Eigenschaften dar.

Es ist versucht worden, mit Hilfe von vier Grundstrategien diese Schwierigkeit zu meistern. An erster Stelle wurde der im allgemeinen recht aufwendigen Materialsuche ein langer Zeitraum gewidmet. Die verwandten Dokumente sind zu einem bedeutenden Teil unveröffentlicht oder für ein sehr kleines Publikum bestimmt; so zum Beispiel die Arbeiten, die innerhalb des Bildungssektors von Institutionen wie dem Nationalen Erziehungsministerium, dem Kolumbianischen Institut zur Förderung der Höheren Bildung oder der Universität des Südens von Bogotá angefertigt wurden; aber auch die verschiedenen Berichte, welche das Kultusministerium jährlich dem Parlament vorlegt, die Entwicklungspläne der letzten Regierungen und der Bericht der Übergangskommission als ein wichtiger Beitrag zur Formulierung der Richtlinien der heutigen Verwaltung.

Parallel hierzu war unerläßlich der direkte Kontakt mit bedeutenden Persönlichkeiten des Bildungsbereiches: Herr Dr. Jaime Arias Ramírez, Kultusminister des ersten Kabinetts der jetzigen Regierung, unter dessen Leitung die politischen Grundlinien im Bereich

Erziehung und Bildung definiert wurden, die heutzutage verwirklicht werden; Herr Dr. Hernando Bernal, direkt verantwortlich für die Ausführung des Programms der Fernuniversität und jetziger Rektor der Universität des Südens von Bogotá (UNISUR); und ebenfalls Herr Dr. Guillermo León Escobar M.A., direkter Mitarbeiter des Ministers Arias Ramírez und Vertreter des Kultusministeriums in den Nationalräten des Kolumbianischen Instituts zur Förderung der Höheren Bildung (ICFES), des Nationalen Ausbildungsdienstes (SENA) und der Nationalen Universität von Kolumbien. Es gab Gelegenheit, den Standpunkt des geschäftsführenden Direktors der Stiftung für Höhere Bildung (FES), Herrn Dr. Hugo Lora Camacho kennenzulernen, der über eine lange und erfolgreiche Erfahrung an der Spitze dieser wichtigen privaten Einrichtung verfügt. Und schließlich gelang es, wiederholt mit den Leitern der verschiedenen Abteilungen der Generaldirektion für Verwaltung und Inspektion des Erziehungswesens des Kultusministeriums zu sprechen, mit regionalen Inspektoren und anderen Mitarbeitern ebenso wie mit Führungskräften, Dozenten, Lehrern, Schülern und Studenten öffentlicher und privater Anstalten sowie mit Vertretern des Kolumbianischen Lehrerverbandes (FECODE).

Ein weiterer Weg, Kenntnis und Verständnis des kolumbianischen Bildungswesens zu erlangen, war der persönliche Besuch verschiedener Institutionen der formalen und nicht-formalen Erziehung und Bildung, darunter Einrichtungen wie Acción Cultural Popular (ACPO), die Kasse für Familienwohlfahrt (CAFAM), das Institut Guillermo León Valencia und die Nationale Alphabetisierungs- und Erziehungskampagne 'CAMINA' einerseits und Organisationen wie UNISUR, die Päpstliche Javeriana-Universität und das Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario andererseits.

Hilfreich war ferner die persönlich gewonnene Berufserfahrung in der Planungs- und Forschungsabteilung der Universität San Buenaventura von Bogotá; in dem Nationalen Ausbildungsdienst (SENA), wo bei der Entwicklung des Curriculums für die Ausbildung der Instruktoren mitgewirkt wurde; in der Stiftung zur Förderung der menschlichen Solidarität (FUNPROS), wo Koordinations- und Lehraufgaben im Bereich der sozialen Bildung Jugendlicher und Erwach-

sener erfüllt wurden; und schließlich in der Schule für Genossenschaftsbildung (ESACOOP), in der die Leitung der Abteilung für Information, Dokumentation und Genossenschaftsbildung wahrgenommen wurde. Damit hat es die Möglichkeit gegeben, sowohl im formalen als auch im nicht-formalen Bildungsbereich zu arbeiten und ganz unmittelbar die Erneuerungen mitzuerleben, welche in jüngerer Zeit im Erziehungs- und Bildungswesen eingeführt wurden.

Abschließend darf ich all jenen aufrichtig Dank sagen, die mir stets beigestanden haben, insbesondere meinen Eltern und meiner Großmutter, Frau Maria Wolf, die im Geiste großer Weltoffenheit und liebevoller Fürsorge die Grundlagen für mein persönliches Werden geschaffen haben.

Ebenso darf ich Herrn Professor Dr.phil.Dr.iur.utr.Dr.h.c. Philipp B. Eggers meinen Dank aussprechen, der diese Arbeit angeregt hat und mir auf selbstlose Weise auch über große Distanzen stets zur Seite stand. Desgleichen gilt mein Dank Herrn Professor Dr.phil. Rafael Gutiérrez Girardot für die Übernahme des Korreferates zu dieser Arbeit und Herrn Professor Dr.theol. Lothar Roos für die wohlwollende Unterstützung dieses Vorhabens. Herrn Dr.phil. Guillermo León Escobar Herrán M.A. ein besonders herzliches Dankeschön. Ohne seine unermüdliche Unterstützung, seine aufmunternden Worte in schwierigen Augenblicken und seine sicherheitsspendende Begleitung wäre diese Abhandlung wohl kaum zustandegekommen. Nicht zuletzt danke ich Frau Wiss.Ass. Dr. Silvia Berke M.A. und Frau Elfriede Erben für das Mitlesen der Korrekturen und die Fertigung des Manuskriptes sowie dem Rektorat der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität für die Drucklegung.

Bonn und Bogotá, den 9. Oktober 1985 Uta Köhler

- GLOSSAR -

1. Eigennamen

* Nuevo Reino de Granada	wörtlich: Neues Reich von Granada; nach Mexiko und Peru drittes, in Amerika errichtetes Vizekönigtum
Ableitungen:	
neogranadino	neugranadisch
granadino	granadisch
* Antioquia	Departement Kolumbiens; Hauptstadt Medellín
Ableitungen:	
antioqueño	antiokenisch
* Colegio Mayor de Nuestra Señora des Rosario bzw. Colegio des Rosario	Rosenkranzkloster

2. Begriffe

* Kreolen (span. Criollo)	in Lateinamerika geborene Nachkommen der Spanier; im Prinzip ist der Kreole weißer Hautfarbe, obwohl die Einordnung nach Rassen nicht immer ganz eindeutig ist.
Ableitungen:	
criollo	kreolisch
acriollado	kreolisiert
criollismo	Kreolentum
* Gaucho	berittener südamerikanischer Viehhirt, besonders in Argentinien und Uruguay

* Llanero	Bewohner der kolumbianischen und venezolanischen Ebenen
* Vaquero	Viehhirt
* Kommendeninhaber (span. encomendero)	Verwalter eines bestimmten Gebietes der Kolonien, der die Aufgabe hat, die Indianer seiner Kommende zu beschützen und zum christlichen Glauben zu bekehren. Die Indianer müssen als Gegenleistung dem K. persönliche Dienste leisten und Tribute zahlen.
* Königliche Audienz (span. Audiencia Real)	Verwaltungseinheit der Kolonien, deren Hauptfunktion die Rechtssprechung ist.
* Kronrat (span. Consejo de Indias)	höchste, nur dem Monarchen unterstellte Einheit der Kolonialverwaltung. Sie residiert in Spanien und vereinigt alle drei Gewalten in sich.
* Recopilación de Indias	Zusammenstellung von königlichen Verordnungen und anderen gesetzlichen Verfügungen, welche die spanische Krone auf Ansuchen des Kronrates erläßt. Die Mehrheit dieser Kolonialgesetze bezieht sich auf die Behandlung der Indianer.

I. EINLEITUNG

Wenn man sich zum Ziel gesetzt hat, nicht etwa den historischen Schriften einen weiteren chronologischen Abriß hinzuzufügen, der mit Sicherheit weniger gelungen ausfallen und zu dem vorhandenen Wissen nichts Neues beisteuern würde, sondern die Entwicklung des Erziehungswesens einer bestimmten Region und Kultur zu beleuchten, und wenn gerade in dem Gebiet und der Bevölkerung, mit denen sich die Untersuchung beschäftigt, die Wasser der Vergangenheit trüber als gewohnt erscheinen und der Strom der Zeit bald wasserreich, bald ausgetrocknet, bald reißend und voller gefährlicher Wirbel, bald ruhig und majestätisch auftritt, dann ist es dringend nötig, die Werkzeuge der Analyse - die Termini -, welche zuvor mit größter Selbstverständlichkeit, aber in anderem Zusammenhang gebraucht wurden, aufs Neue zu überprüfen. Es stellt sich nämlich heraus, daß Begriffe wie 'Kultur', 'Gesellschaft', "Volk', 'Nation' und sogar einige der Erziehungswissenschaft angehörende an einer Wirklichkeit zerschellen, deren Äußerungen zu jedem Augenblick der wissenschaftlichen Einordnung entwischen. Vielleicht mit größerer Deutlichkeit hier als in anderen Teilen der Welt kommt der aufmerksame Beobachter zu dem Schluß, daß es in Kolumbien nicht nur eine, sondern mehrere Kulturen, nicht eine, sondern viele Gesellschaften gibt und daß es äußerst schwierig ist, zu bestimmen, was die Zugehörigkeit zu der kolumbianischen Nation ausmacht. Sprachlos entdeckt er, daß das Erziehungssystem asystematisch ist und daß die sogenannte nicht formale Erziehung oftmals ganz und gar formalisiert ist. Zweifellos gibt es überall Definitionsprobleme; hier jedoch stellen sie etwas mehr dar als eine wissenschaftliche Sorge: in einem Land, wo das Reale wunderbar erscheint und das Wunderbare unversehens zur Wirklichkeit wird, sind sie auf Schritt und Tritt spürbar.

Demgegenüber und in dem Bewußtsein des Dilemmas, das aus der Forderung nach wissenschaftlicher Genauigkeit einerseits und der schillernden, unmöglich in ein Schema zu pressenden Wirklichkeit andererseits entsteht, fühlt man sich versucht, die beschriebenen Schwierigkeiten einfach zu übergehen. Schließlich ist das Ziel der vorliegenden Arbeit ja nicht, Termini technici zu präzi-

sieren, sondern eine mangelhaft bekannte Wirklichkeit verständlich zu machen, indem man ihre Entstehung und Entwicklung aufzeigt. Aber in diesem Fall würde das Ziel nur zum Teil erfüllt; daher ist der Weg einer kurzen, einführenden Abgrenzung der wichtigsten Begriffe gewählt worden, in der Hoffnung, ihre Unzulänglichkeiten in späteren Kapiteln zu beheben.

1.1 Die Entstehung einer soziologisch orientierten Erziehungswissenschaft

Zuerst einmal gilt es, erneut auf das Problem des Verhältnisses von Erziehung und Gesellschaft einzugehen. Heutzutage wird es von niemandem mehr bestritten, und im Grunde genommen besteht seit altersher ein mehr oder weniger deutlich reflektiertes Bewußtsein über diesen Zusammenhang. Wenn auch aus verschiedenen, oft entgegengesetzten Blickwinkeln - und daher mit unterschiedlichen Inhalten und Zielsetzungen - hat pädagogisches Reflektieren und erzieherisches Wirken schon immer Bezug zur gesellschaftlichen Wirklichkeit genommen.

Über Jahrhunderte hinweg stand jedoch das Individuum im Mittelpunkt aller pädagogischen Überlegungen, war Pädagogik beeinflußt von Philosophie, Theologie und - in neuerer Zeit - von der modernen Psychologie (1).

Erst in diesem Jahrhundert eroberte die Soziologie ihren Platz als Grund- und Nachbardisziplin der Pädagogik. Damit erfuhr die Erziehungswissenschaft eine Neuorientierung und zwar sowohl in bezug auf die pädagogischen Reflexionen als auch hinsichtlich ihrer Zielsetzung und Methodologie (2).

Der Wandel von der Sicht des 'Zöglings' als ein von der Umwelt losgelöstes Individuum zu dem Verständnis des Menschen als zu jedem Zeitpunkt in bestimmte sozio-kulturelle und wirtschaftliche Bedingungen eingebettetes Wesen führte zu tiefgreifenden Modifikationen innerhalb der Pädagogik, von denen hier nur einige wenige aufgezeigt werden sollen: Aufgrund der veränderten Sicht-

weise kommt die Erziehungswissenschaft nicht mehr umhin, den weiten Bereich der nicht institutionalisierten, funktionalen Erziehung zu berücksichtigen. Innerhalb des institutionalisierten Bildungswesens kann nicht mehr von einem einseitigen Lehrer-Schülergefälle ausgegangen werden; vielmehr finden die Wechselbeziehungen Lehrer-Schüler, Schüler-Schüler und die gegenseitige Beeinflussung aller Mitglieder der im Unterricht vereinten Gruppen großes Forschungsinteresse (3).

In der Folge wissenschaftlicher Erkenntnisse wird die Forderung nach lebenslangem Lernen erhoben und damit der Schulbildung ein neuer Platz zugewiesen. Und schließlich erfolgt eine Neubestimmung der Erziehungsziele auf der anthropologisch abgesicherten Grundlage eines bestimmten Menschenbildes unter Berücksichtigung des Verhältnisses von Individuum und Gesellschaft (4).

Emile Durkheim (1858 - 1917) ist einer der ersten Wissenschaftler, der diesen Zusammenhang zwischen dem einzelnen und der Gemeinschaft zum Ausgangspunkt seiner Überlegungen macht. Aus den vielfältigen Beziehungen zwischen den Gesellschaftsmitgliedern, Gruppen und Institutionen sowie deren Umwelt entstehen Einflüsse, deren Gesamtheit die Erziehung im weiteren Sinn darstellt. Sowohl diese allgemein aufgefaßte Erziehung als auch die enger begrenzte - nach Durkheim handelt es sich um die Beeinflussung Jugendlicher durch Erwachsene - sind somit zum einen vom sozialen Gefüge abhängig und zum anderen dem geschichtlichen Wandel unterworfen. Jeder Versuch, den Begriff 'Erziehung' zu bestimmen, muß also diese doppelte Abhängigkeit in Betracht ziehen. Hier liegt jedoch gerade das Versäumnis vorheriger Definitionen, die als Ziel der Erziehung idealistische Begriffe wie 'Vollkommenheit des Individuums' oder 'Glück des einzelnen und seiner Mitmenschen' nennen. Durkheims Hauptvorwurf bezieht sich daher auf die Losgelöstheit der pädagogischen Überlegungen vom gesellschaftlichen Kontext: "Wir kommen hier zu dem Hauptvorwurf, dem sich alle diese Definitionen aussetzen. Sie gehen von dem Postulat aus, es gäbe eine ideale, vollkommene Erziehung, die sich auf alle Menschen ohne Unterschied anwenden ließe; und es handele sich um diese universale und einzige Erziehung, die der Theoretiker zu definie-

ren trachte" (5).
Doch schon ein oberflächlicher Blick auf die Geschichte der verschiedenen Völker widerlegt die Hypothese einer zeitlosen Erziehung. Erziehungssysteme haben sich im Laufe der Geschichte und in Abhängigkeit von den verschiedenen Gesellschaftsstrukturen stetig verändert. Dies erklärt Durkheim damit, daß die Erziehung eine Gesamtheit von Praktiken und Institutionen bedeutet, welche sich in Einklang mit anderen sozialen Institutionen und mit der jeweiligen Gesellschaftsstruktur entwickelt (6).

Ziel der Erziehung ist zum einen, die Grundlagen einer bestimmten Gesellschaft - zum Beispiel religiöse Symbole, Ideen über den Menschen, seine Rechte und Pflichten - an die junge Generation weiterzugeben. Zum anderen muß sie jedoch auch gewisse 'physische und geistige Zustände' tradieren, welche die einzelnen sozialen Gruppen bei ihren Mitgliedern für notwendig halten. Da sich jedoch die Grundelemente und deren Bewertung seitens der Gesellschaft und ihrer Teile mit der historischen Entwicklung verändern, werden auch die konkreten Inhalte der Erziehung den Bedürfnissen der verschiedenen Gesellschaften immer wieder neu angepaßt.

Damit bedeutet Erziehung "planvolle Sozialisation der jungen Generation" (7). Dieses durch Erziehung bestimmte Hineinwachsen der Jugend in das Werte- und Regelsystem der Gesellschaft ist möglich, weil der Mensch sich nur in Gemeinschaft realisiert und daher dem Leben mit anderen zustrebt. Da er bei der Geburt nur über sehr allgemeine Anlagen verfügt, obliegt der Erziehung das weite Feld der Entwicklung eines konkreten Werte- und Normensystems (8).

Ausgehend von diesen grundsätzlichen Überlegungen stellt Durkheim die Frage, ob die Pädagogik - deren Gegenstand die Erziehung ist - als Wissenschaft anerkannt werden kann (9). In seinen diesbezüglichen Ausführungen kommt er zu dem Schluß, daß man zwischen einer Wissenschaft der Erziehung und pädagogischen Reflexionen unterscheiden muß. Erstere soll sich mit zwei Gruppen von Problemen - der Entstehung und Veränderung von Erziehungssystemen einerseits und ihres Funktionierens andererseits - beschäftigen, welche in engem Zusammenhang mit der Gesellschaftsentwicklung stehen.

Die Pädagogik dagegen - sie wird als praktische Theorie verstanden - reflektiert über Erziehungssysteme, um die Tätigkeit des Erziehers mit Leitideen zu versorgen. Dabei stützt sie sich auf die Erziehungswissenschaft, die Soziologie und die Psychologie.

Aus der Auffassung von Erziehung als Sozialisation und der Erziehungssysteme als in ihrer Entwicklung und ihrem Funktionieren von der Gesellschaft bestimmten und auf deren Bedürfnisse ausgerichteten Einheiten resultiert folgerichtig der hohe Stellenwert, den Durkheim der Soziologie in diesem Zusammenhang beimißt. Nur sie kann die jeweilige Gesellschaftsstruktur und die sozialen Bedürfnisse erhellen; nur sie also kann den Erzieher über die zu verfolgenden Ziele aufklären.

1.2 Systemtheorie und Erziehung

Mit den bahnbrechenden Arbeiten Durkheims vollzieht sich ein tiefgreifender Wandel innerhalb der Pädagogik. Mehr und mehr wird man sich der sozialen Bedingtheit der Erziehung, aber auch deren Rückwirkungen auf das gesellschaftliche Ganze bewußt. Erziehung wird als integrierter Bestandteil einer übergeordneten Einheit verstanden, als Mittel, mit dessen Hilfe die Gesellschaft ihr Weiterleben garantiert, aber auch als Instrument, welches dem einzelnen die persönliche Entfaltung, ja die Menschwerdung ermöglicht (10).

Diese gegenseitige Abhängigkeit von Erziehung und Gesellschaft erfährt durch die Systemtheorie eine weitere Erhellung.

1.2.1 Theorie der Systeme

Allgemein wird System als "un conjunto de objetos unificados por cierta forma regular de interacción o interdependencia; un todo orgánico y organizado" (11) definiert und umfaßt somit sowohl natürliche als auch künstliche, das heißt vom Menschen geschaffene

Systeme sowie solche, die sowohl künstliche als auch natürliche Komponenten enthalten.

Die Summe dieser Komponenten - formal gesehen handelt es sich um das Produkt, die Eingangselemente, zur Verfügung stehende Mittel, welche von der Umgebung vorgegeben sind, Strategien, rückfließende Information (feedback) und Kontrolle - stellt den Inhalt des Systems dar. Die konkrete Bedeutung und der Charakter eines Systems ergeben sich jedoch aus der jeweiligen Zielsetzung, welche das Verhältnis der einzelnen Elemente zueinander, also die innere Struktur und Dynamik des Systems bestimmt. Je nach Erkenntnisinteresse kann eine bestimmte Einheit als System, als untergeordnetes Subsystem oder als übergeordnetes Suprasystem aufgefaßt werden (12).

Unter Subsystem oder Mikrosystem versteht man einen Teil eines Systems, dessen Ziel dem des Systems untergeordnet, aber zum Erreichen des übergeordneten Ziels notwendig ist. Jedes Teilziel bestimmt die Struktur und Dynamik des entsprechenden Mikrosystems. Damit zeichnen sich eine gewisse Eigenständigkeit der Mikrosysteme und mögliche Konflikte zwischen den einzelnen Mikrosystemen einerseits und zwischen Subsystem und System andererseits ab. Die Effektivität eines Systems hängt also in hohem Maß von der Integration der einzelnen Subsysteme untereinander und bezüglich des Ganzen ab.

Das gleiche gilt für diverse Systeme, die innerhalb eines weiter gefaßten Zusammenhangs - dem Suprasystem - operieren. Auf jeder der genannten Ebenen (Suprasystem, System, Mikrosystem, Komponenten) stehen die einzelnen Elemente in einem Verhältnis von Interaktion und Interdependenz, wobei das jeweils übergeordnete System dem untergeordneten bestimmte Mittel und Materialien zuweist, seine Ziele definiert und seine Produkte empfängt beziehungsweise zurückweist. Für das Bestehen eines Systems ist es somit lebenswichtig, daß seine Produkte den Bedürfnissen des übergeordneten Systems entsprechen. Daher ist eine stetige Evaluierung der Resultate und die entsprechende Rückinformation nötig, damit das System rechtzeitig an äußere Bedingungen angepaßt werden kann.

Eine weiterführende Definition des Begriffs - bezogen auf den hier interessierenden Bereich der künstlichen Systeme - beinhaltet die genannten Charakteristika: "Los sistemas son ensamblamientos de componentes, diseñados y construidos por el hombre, dentro de conjuntos organizados para la consecución de determinados fines. El sistema cumple con sus fines mediante procesos según los cuales los componentes interactuantes del sistema se ponen en acción con el objeto de entregar un producto determinado. El fin determina qué medios (o procesos) son necesarios y los medios, a su vez, determinan qué clase de componentes necesita el sistema. El sistema recibe del suprasistema sus fines, su materia prima, sus recursos y sus limitaciones. Para poder continuar existiendo, el sistema tiene que producir resultados que satisfagan al suprasistema" (13).

Die bisher ausgeführten Erkenntnisse der Systemtheorie erlauben die Einordnung der Bereiche Gesellschaft und Erziehung, die Klärung der mit ihnen verbundenen Probleme und schließlich die Erhellung des Verhältnisses von sozialem und edukativem Kontext.

1.2.2 Gesellschaft und Kultur

Der Begriff Gesellschaft hat sich bislang einer eindeutigen und konkreten Definition von seiten der Sozialwissenschaften entzogen. Die innerhalb der modernen Soziologie entwickelten Bestimmungen des Terminus lassen jedoch einige gemeinsame Merkmale erkennen, die zu einer Definition führen sollten, welche die Ziele der vorliegenden Arbeit befriedigt.

Allen Definitionen gemeinsam ist die Hervorhebung gesellschaftlicher Beziehungen, welche die einzelnen, zu einer bestimmten Gruppe gehörenden Personen miteinander verbinden. So versteht G. Simmel (14) unter Gesellschaft die Summe von Individuen, die durch ein Netzwerk sozialer Beziehungen miteinander in Kontakt und Interaktion stehen. M. Weber (15) sieht gar in der Gesellschaft die Summe der gesellschaftlichen Beziehungen. Der Sinn dieses 'sozialen Handelns' ist immer auf das Handeln anderer bezogen und wird

durch diese Orientierung gesteuert. Hier taucht ein weiteres Element auf, welches von kulturanthropologischen Theorien und durch die Theorie des Handlungssystems aufgegriffen und weiter ausgeführt wird: die Orientierung des sozialen Handelns erfolgt auf der Basis eines gemeinsamen Wertesystems, welches von jedem Gesellschaftsmitglied erlernt werden muß.

Dort, wo Gesellschaft synonym zu Gruppe verstanden wird, kommen noch andere entscheidende Merkmale hinzu: So bezeichnet Gruppe ein Kontinuum mehr oder weniger starker Integration seiner Mitglieder, welche unter anderem in einem mehr oder minder entwickelten Zugehörigkeitsgefühl, dem "Wir-Bewußtsein" zum Ausdruck kommt. Weiterhin wird die Existenz eines Gruppenziels genannt; ebenso die Kristallisierung eines Wertesystems in spezifischen Gruppennormen, welche ihrerseits zur Ausbildung eines differenzierteren Systems von sozialen Positionen und Rollen führen (16).

P.A. Sorokin greift die genannten Charakteristika auf und fügt weitere, wertvolle Differenzierungen hinzu. So unterscheidet er zwischen "Individuum" und "Personalität", wobei letztere das Individuum in unterschiedlichen Etappen seiner Sozialisation bezeichnet (17).

Des weiteren trifft er die äußerst wichtige Unterscheidung zwischen "Interaktion" und "Organisation". Bloße Interaktion, also gegenseitige Beeinflussung des Verhaltens von Personalitäten, setzt noch keine Organisation voraus. Diese ist erst dann gegeben, "cuando su conjunto central de significaciones y valores, en su calidad de motivos de interacción, es algo consecuente consigo mismo y reviste la forma de normas jurídicas que definen todas las acciones y reacciones de importancia de los distintos individuos en interacción" (18).

Zentrales Merkmal organisierter Interaktion ist also das Vorhandensein juristischer Normen. Formal gesehen zeichnen sich diese dadurch aus, daß sie einzelnen Individuen oder Gruppen genau bestimmte Rechte und Pflichten zuweisen; psychologisch gesehen stellen sie feste Überzeugungen der Gruppenmitglieder dar. Da sie

somit verpflichtend sind und gegebenenfalls mit Gewalt durchgesetzt werden können, regulieren und orientieren sie das gesamte soziale Handeln. Auf diese Weise führen sie eine genaue Zuweisung von bestimmten Funktionen und sozialen Rollen und damit gleichzeitig von gesellschaftlicher Anerkennung herbei.

Die juristischen Normen können von Gruppe zu Gruppe verschieden sein und dann zu Konflikten führen. Die wichtigsten, für alle Gesellschaftsmitglieder verbindlichen Normen, welche mittels der Macht der Regierung oder von der Gruppe selbst geschützt und durchgesetzt werden, bilden das offizielle Recht. Daneben gibt es noch eine Reihe nicht offizieller, informeller Normen, welche das offizielle Recht ergänzen, korrigieren oder diesem sogar widersprechen. Dieses extraoffizielle Recht ist weit flexibler als das formelle, paßt sich leichter an veränderte sozio-kulturelle Bedingungen an und wird so zum dynamischen Element der sozialen Struktur (19).

Nun kann zu einer für die vorliegende Arbeit relevanten Definition von Gesellschaft gekommen werden: Gesellschaft wird verstanden als die Summe von Personalitäten, welche miteinander in Interaktion unterschiedlichen Organisationsgrades stehen, wobei die Handlungen jedes einzelnen durch die Gesamtheit der grundlegenden Bedeutungen, Werte und Normen der jeweiligen Gesellschaft allgemein und derjenigen Gruppen innerhalb dieser Gesellschaft, welchen das Individuum angehört, bestimmt werden.
Hierdurch entsteht ein System von offiziell und nicht offiziell festgelegten Rechten und Pflichten, welches - verbunden mit der entsprechenden sozialen Wertung - die Differenzierung der sozialen Position und der gesellschaftlichen Rolle des Individuums zur Folge hat, und zwar in bezug auf jedes andere Mitglied, bezüglich der Gesellschaft und hinsichtlich der außerhalb dieser Gesellschaft liegenden Welt. Gesellschaft wird als übergeordnetes Suprasystem aufgefaßt, welches sich aus vielfältigen Systemen zusammensetzt und als solches in seiner Struktur und seinen Zielsetzungen dem historischen Wandel unterworfen ist.

In dieser Definition ist implizit ein weiterer wichtiger Begriff - derjenige der Kultur - enthalten. Die Tatsache sozialer Interaktion ist zwar auch ohne Berücksichtigung kultureller Elemente, und zwar sowohl im animalischen als auch im menschlichen Bereich feststellbar. Der Sinn dieser Interaktion jedoch, die Motive, welche zu bestimmten Aktionen und Reaktionen führen, und die Vielfalt menschlichen Handelns sind nur unter Berücksichtigung kultureller Elemente verständlich. Unter Kultur ist also zu verstehen: "La totalidad de las significaciones, valores y normas poseídos por las personas en interacción, y la totalidad de los vehículos que objetivan, socializan y transmiten estas significaciones" (20).

Da Bedeutungen, Werte und Normen immer an Personen gebunden sind, ergibt sich eine Einheit von Personalität, Gesellschaft und Kultur, deren Aspekte nur aus methodologischen Gründen getrennt untersucht werden können.

Systemtheoretisch gesehen bildet der kulturelle Bereich ein der Gesellschaft nebengeordnetes und dicht mit ihr verflochtenes Suprasystem. Seine Inhalte müssen von jedem Mitglied erlernt werden. Hier liegt die ungeheure Aufgabe der Erziehung.

1.2.3 Erziehung als Sozialisation

Wie bereits ausgeführt, kann Erziehung als Sozialisation verstanden werden. Sozialisation bezeichnet den Prozeß, in welchem das Individuum die kulturellen Elemente seiner Bezugsgruppen erlernt und assimiliert; bezieht sich also auf die Integration des einzelnen in das gesellschaftliche Ganze. Der individuelle Aspekt dieses Integrationsprozesses - die Personalisation - hebt diejenigen Komponenten hervor, in denen "das Individuum beurteilend, unterscheidend, ablehnend, integrierend wie verändernd der Vielfalt sozialer und kultureller Maßstäbe, Lebensformen und Anforderungen gegenübertritt" (21).

Prinzipiell ist dieser Prozeß nie abgeschlossen, woraus sich die Forderung nach lebenslangem Lernen ergibt (22).

Systemtheoretisch ist Erziehung als eines der vom Suprasystem Gesellschaft umgebenden Systeme anzusehen. Ihr nebengeordnete Systeme sind unter anderen Industrie, Handel und Kirche.

Zu den am Sozialisationsprozeß eines Individuums beteiligten Agenten zählt das Individuum selbst, sämtliche mit ihm in Interaktion tretende Personen und Gruppen, aber auch das umgebende Milieu und das Habitat. Damit gehen die erzieherisch wirksamen Faktoren weit über das hinaus, was man traditionell unter Erziehungssystem versteht.

Dieser Begriff wird sofort mit der Schul- und Universitätsstruktur eines bestimmten Landes assoziiert. Aber selbst wenn man die erzieherischen Einflüsse, die bewußt und absichtlich ausgeübt werden, von jenen Faktoren trennt, welche durch ihr bloßes Vorhandensein das menschliche Handeln verändern, ist das Schulwesen weit davon entfernt, die gesamte intentionale Erziehung zu umfassen. Damit wird es zwingend, neben dem Erziehungswesen im eingeschränkten Sinn eine weitere Einheit sozialisierender Handlungen gleicher oder womöglich größerer Bedeutung anzuerkennen. In diesem Fall stellen die beiden Einheiten dem Erziehungswesen untergeordnete Subsysteme dar.

Neuerlich stößt man hier auf ein Begriffsproblem: während der institutionalisierte Teil des Erziehungswesens vergleichsweise deutlich umgrenzt ist, widerstehen die sozialisierenden Handlungen, die 'außerhalb der Klassenräume' stattfinden, einer überzeugenden Definition. Diese Schwierigkeit entspringt dem angeblichen Gegensatz von formaler Schulerziehung und nicht formaler oder außerschulischer Erziehung.

Die erste - auch als intentional bezeichnete - bezieht sich auf das absichtsvolle soziale Handeln, welches zum Ziel hat, das Individuum in seinem Sozialisationsprozeß zu unterstützen. In ein-

fachen Kulturen konnte diese Aufgabe von Primärgruppen erfüllt werden; die komplizierten Strukturen der Hochkulturen erfordern dagegen die Schaffung besonderer 'organisierter Interaktionsgruppen': Kindergärten, Schulen, Institute, Universitäten. In ihnen wird erzieherisches Handeln formal geregelt, seine Ausübung wird eigens dafür ausgebildeten Personen anvertraut und stets reflektiert und kritisch überprüft.

Als Gegensatz zu dieser formalen Erziehung hat man die nicht formale definieren wollen: ihre Eigenschaften wären vor allem die Entschulung (Illich, Paulston), das Fehlen vorgefaßter Normen (Erziehungsministerium von Kolumbien), die Benutzung massiver Kommunikationsmittel (Zentren für ländliche Entwicklung, Kolumbien) und eine andere Didaktik (Gerin) (23). Ganz offensichtlich entspricht die Wirklichkeit nicht dieser Dichotomie des Traditionell-Schulischen gegenüber dem Nicht-Schulischen: auch die nicht formale Erziehung unterliegt Normen und muß bestimmte Ziele erfüllen. Auf der anderen Seite bedient sich die Schulerziehung heutzutage der als nicht formal angesehenen Kommunikationsmittel, und ihre Didaktik hat Veränderungen erfahren, die sie gerade der außerschulischen Erziehung nahebringen. Alvarez und Toro folgend kommt man daher zu dem Schluß, daß der Unterschied zwischen den beiden genannten Bereichen eher graduell ist und bei der Gewichtung in den verschiedenen Dimensionen des Lernkontextes liegt (24).

Dennoch ist die Unterscheidung der beiden untergeordneten Erziehungssysteme keineswegs überflüssig: falls der nicht formalen Erziehung ihre größere Flexibilität erhalten bleibt, stellt sie das einzige Instrument dar, mit dessen Hilfe die Schwierigkeiten der lateinamerikanischen Länder überwunden werden können, unter anderem die Unzulänglichkeiten des Schulsystems, das Auseinanderklaffen von Erziehung und Arbeitswelt, die Kosten der verschiedenen Bildungsprogramme und die Befriedigung unmittelbarer und konkreter Bedürfnisse.

1.2.4 Bildung und Ausbildung als Ziele des Systems 'Erziehung'

Nach Durkheim besteht das Ziel des Erziehungssystems in der Tradierung eines der ganzen Gesellschaft gemeinsamen Werte- und Normensystems und der Weitergabe spezifischer Elemente, welche auf bestimmte soziale Funktionen vorbereiten. Dieser doppelte Anspruch wird im deutschen Raum durch die Begriffe 'Bildung' und 'Ausbildung', in der hispanischen Welt durch die Termini 'formación' und 'instrucción' wiedergegeben. Wenn auch der deutsche Begriff eine besondere Entwicklung erfahren hat, so wird doch auch im angelsächsischen und romanischen Bereich unterschieden zwischen allgemeiner Menschenbildung, die sich hauptsächlich auf die fundamentalen Werte einer Gesellschaft richtet und in besonderem Maß der aktiven Auseinandersetzung seitens des Individuums bedarf; und spezifischer Ausbildung, bestehend in der speziellen Herausbildung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die als Voraussetzung für die Übernahme bestimmter sozialer Positionen und Rollen gelten.

Aber der kritischen Analyse kann nicht entgehen, daß die sozialen Bedürfnisse, besonders der modernen Demokratien, weder durch ein ausschließlich auf Bildung ausgerichtetes Schulwesen noch durch nur an ökonomischen Bedingungen des Beschäftigungssystems orientiertes Einüben beruflicher Fertigkeiten befriedigt werden können. Dies folgt ganz einfach aus der Tatsache, daß sich jedes Gesellschaftsmitglied sowohl im Gesellschaftsganzen als auch in verschiedenen sozialen Gruppen bewegen und zurechtfinden muß.

Tatsächlich ist dieser Verschränktheit der Bedürfnisse in der inhaltlichen Ausgestaltung der Erziehungsinstitutionen zaghaft Rechnung getragen worden. Dennoch kann weder dem deutschen noch dem kolumbianischen Erziehungswesen - zumindest was sein formales Subsystem betrifft - der Vorwurf erspart bleiben, daß es sein Ziel, Bildung und Ausbildung, nur unzureichend erfüllt und damit nicht genügend 'aufs Leben vorbereitet'.

1.3 Das Verhältnis von Erziehung und Gesellschaft auf der Grundlage der Systemtheorie

Ausgehend von der Systemtheorie haben wir Erziehung als System definiert, das neben und mit anderen Systemen in einem weiter gefaßten Kontext, der Gesellschaft, operiert. Dieser Ansatz zur Beschreibung der Wirklichkeit umfaßt die wechselseitigen Beziehungen der verschiedenen Komponenten, das Funktionieren und die möglichen Veränderungen des Systems. Jegliche Modifikation innerhalb des Systems, der Interrelation nebengeordneter Systeme oder des Verhältnisses eines Systems zu dem ihn umgebenden Suprasystem gehorcht bestimmten Prinzipien, von denen hier die wichtigsten behandelt werden sollen.

Das erste bezieht sich auf die hierarchische Ordnung der Systeme und ihrer Teile. Als übergeordnete Einheit bestimmt die Gesellschaft die Ziele der Erziehung, versorgt diese gleichzeitig mit den Mitteln zur Erfüllung der Ziele und bewertet schließlich das 'Produkt' des niederer eingestuften Systems Erziehung. Dies seinerseits muß seine Struktur und seine Tätigkeit fortlaufend den Erfordernissen der Gesellschaft anpassen.

Ein überzeugendes Beispiel für diese Anpassung liefert die Erziehungspolitik der spanischen Krone im 16. Jahrhundert. Ohne das bereits festgelegte Ziel - die Christianisierung der Urbevölkerung - zu verändern, führt die Erfolgskontrolle seitens der Gesellschaft zu einer bedeutungsvollen Veränderung in den Mitteln: anstatt die Indianer in der spanischen Sprache zu unterweisen, um sie so für das Verständnis der religiösen Botschaft zu befähigen, entscheidet man sich für die Unterrichtung der Lehrer in der Sprache der Educandos.

Doch die Beeinflussung findet nicht nur von oben nach unten statt. Auf jeder Ebene stehen die Teile in Interrelation, Interaktion und Interdependenz. Dies bedeutet, daß eine Veränderung eines Teils immer auch die anderen Komponenten in Mitleidenschaft zieht und so das Gesamtsystem modifiziert. Zum Beispiel zogen die Ent-

wicklungen in dem der Erziehung nebengeordneten System des Handels im 11. Jahrhundert weitreichende Änderungen in der sozialen Struktur und Dynamik der europäischen Gesellschaften nach sich, deren Folgen noch das heutige Leben, sogar außerhalb Europas,bestimmen.

Die Gründung der Servicio Nacional Aprendizaje Kolumbiens fußt auf wirtschaftlichen Entwicklungen, die zu einer Politik der Eigenproduktion im Industriesektor führten, mit dem Ziel, die bis zu diesem Zeitpunkt eingeführten Waren allmählich zu ersetzen.

Wenn man jedoch zugibt, daß sich wandelnde sozio-ökonomische Strukturen zu Veränderungen im Erziehungsbereich führen, so muß man auch den gegenläufigen Prozeß anerkennen. Die Epoche der Aufklärung mag als Beispiel dienen: die wirtschaftliche Entwicklung des 18. Jahrhunderts verleiht vorher unbedeutenden Gesellschaftsschichten eine zunehmend stärkere Stimme. Doch die neuen Ideen beeinflussen ihrerseits die sozialen und politischen Vorgänge bis hin zur Unabhängigkeit der lateinamerikanischen Völker.

Ein weiteres der genannten Prinzipien nimmt Bezug auf die Einheit des Systems. Gemeint sind damit einheitliche Kriterien bezüglich der Zielsetzungen, der dem System zugrundeliegenden Überlegungen und der zu realisierenden Handlungen. Ganz offensichtlich ist ein Minimum an Solidarität - in der Terminologie Sorokins - unter den gesellschaftlichen Elementen vonnöten, um einen gewissen Zusammenhalt der Gesamtheit zu garantieren. Doch gerade diese Integration der verschiedenen Teile der kolumbianischen Gesellschaft befindet sich oftmals am Rand der Zerstörung, weil die rassenmäßigen, kulturellen, wirtschaftlichen, sozialen, politischen und sogar klimatischen Unterschiede manchmal derartig groß sind, daß der einzige gemeinsame Nenner die schließlich und endlich künstlich vom Gesetz festgelegte geographische Einheit zu sein scheint. Bei einem so dramatischen Mangel an Einheit ist es nur folgerichtig, daß das Suprasystem Gesellschaft kein einheitliches Erziehungswesen hervorgebracht hat - was wiederum zur Fortführung der sozialen Ungleichheiten beiträgt.

Mit diesen wenigen Beispielen dürfte klar werden, daß das System Erziehung nur eingebettet in das Suprasystem Gesellschaft erklärbar wird und daher der historische Werdegang der Gesellschaft den Schlüssel zum Verständnis der Entstehung und Entwicklung des Bildungswesens darstellt.

II. DIE ENTWICKLUNG DES KOLUMBIANISCHEN ERZIEHUNGS- UND BILDUNGSWESENS

Die Entdeckung Amerikas - von Europa als wichtigster Fortschritt der Wissenschaften gefeiert, der die Geschichte der Menschheit teilt und das moderne Zeitalter einläutet - entspricht für die Urbewohner jenes neuen Kontinents, der bei anderen so viel Hoffnung weckt, die fast vollständige Zerstörung ihres Kulturgutes, ihrer politischen Organisation, des sozialen Gefüges und der Wirtschaftsstrukturen. Während sich den europäischen Völkern eine ganze Welt voller Neuigkeiten und wundersamer Entdeckungen auftut, sehen sich die ursprünglichen Bewohner dazu gezwungen, ein ganzes System von Werten und Normen, Glauben, Gewohnheiten und Institutionen aufzugeben, das es ihnen erlaubte, in harmonischem Einklang mit einer großzügigen, doch gleichzeitig bedrohlichen und gefahrvollen Natur zu leben. Mit der politischen und kulturellen Beherrschung - man darf nicht vergessen, daß die Eroberung Amerikas mindestens so stark als Zivilisation der 'barbarischen' Völker wie als Ausdehnung des spanischen Reichs verstanden wird - beginnt ein Kulturationsprozeß, in dessen Werteskala der Indianer den letzten Platz einnimmt.

Die unmittelbarsten Agenten dieses Prozesses sind die katholischen Missionare, die mit einer an Fanatismus grenzenden Begeisterung die Ausrottung der paganen Religionen in Angriff nehmen. Auf diese Weise entstehen die ersten Keime systematischer Erziehung des modernen Zeitalters innerhalb der kirchlichen Struktur, welche - ausgehend von der ihr eigenen Evangelisierungsaufgabe - ihren Tätigkeitsbereich auf die Unterrichtung der Nachkommen der Eroberer ausdehnt, bis sie zu einer Art Bildungsmonopol wird.

Der Wandel dieser theokratischen Struktur der Menschenbildung kündigt sich mit dem Aufkommen des kreolischen Bürgertums an, welches zuerst die Festigung seiner eigenen Ideen mit der Hilfe von Privatlehrern anstrebt, um danach den Staat mit der Verbreitung seiner Lehren zu betrauen. Nach der Erlangung der politischen Unabhängigkeit widmen sich die jungen Republiken der Aufgabe, auch die Unab-

hängigkeit des Geistes und des Verstandes zu erobern. Zu diesem Zeitpunkt werden die ersten öffentlichen Universitäten, Grundschulen und Lehrerseminare gegründet.

Doch der Staat, schwächliches Gebäude jener, die ihre Freiheit fordern, ohne schon die königliche Regierung ersetzen zu können, muß vor dem Aufbau eines wirklichen Bildungswesens noch langwierige innere Auseinandersetzungen überwinden. Währenddessen hat das republikanische Bürgertum bereits ein ganzes paralleles Erziehungswesen eingerichtet, das besser ausgestattet ist und weit mehr seinen besonderen Interessen entspricht. So ist es nur natürlich, daß die Bourgeoisie es vorzieht, ihre Kinder in diesen Institutionen oder in Schulen erziehen zu lassen, die von Ordensangehörigen geleitet werden. Der Staat übernimmt die Aufgabe, jenen Unterricht anzubieten, die von der Laien- und Kirchenstruktur ausgeschlossen sind, und bestätigt damit die soziale Hierarchie mit einer starren Bildungsstratifikation. Mit sehr gezählten Ausnahmen bedeutet sogar im heutigen Kolumbien der Besuch einer öffentlichen Schule die Zugehörigkeit zu einer der unteren Gesellschaftsschichten und geringe Möglichkeiten zu sozialem Aufstieg. Dort, wo die Kirche um die Erziehung und Bildung der verschiedenen Sozialschichten bemüht ist, gelingt es ihr nicht, der allgemein verbreiteten Auffassung entgegenzuwirken, daß die Erziehungs- und Bildungsinstitutionen in privat-rechtlicher besser als die in öffentlich-rechtlicher Trägerschaft sind. Obschon die Einrichtungen kirchlichen Rechts zu den privat-rechtlichen zählen, werden sie dennoch als öffentlich-rechtliche angesehen.

So teilt sich das Erziehungswesen in zwei große Blöcke sehr unterschiedlichen Ansehens, welches nicht immer mit der objektiven Qualität der Unterrichtung übereinstimmt, aber deren Abgänger als Bürger erster und zweiter Klasse eingestuft zu werden scheinen. Neben ihnen gibt es eine zahlreiche Randbevölkerung, die euphemistisch als 'weniger begünstigt' bezeichnet wird und nicht einmal Zugang zu der elementarsten Schulung hat. Sie setzt sich aus Analphabeten zusammen; aus den sogenannten unqualifizierten Arbeitskräften; aus jenen, die auch wissend nichts wissen, weil sie kein Diplom vorweisen können, weil ihr einziger Lehrer das Leben selbst gewesen ist.

2.1 Die vorspanische Epoche

Als Spanien sich anschickt, die Neue Welt zu erobern, leben in dem Gebiet des zukünftigen Nuevo Reino de Granada drei Völker, die wegen ihrer fortgeschrittenen kulturellen Entwicklungsstufe hervorragen: die Tairona, welche im Bereich um Santa Marta und die Sierra Nevada angesiedelt sind; die Muisca, welche die heutigen Provinzen Cundinamarca und Boyacá bewohnen; und die Quechuas, deren Reich den Süden Kolumbiens und Ecuador umfaßt.

2.1.1 Gesellschaftsordnung

Im 15. Jahrhundert haben die erwähnten Völker schon die Phase der im ganzen granadischen Gebiet verbreiteten Kazikentümer überschritten (25). Tairona und Muisca - beides Kulturen der Chibchasprache - befinden sich auf dem Stand erster staatlicher Organisation, bestehend aus großen Bündnissen von Dörfern, welche der Autorität von Häuptlingen unterstehen, die in einer Person politische, verwaltungsmäßige und manchmal sogar religiöse Funktionen vereinigen.

Die gesellschaftliche Schichtung entwickelt sich hin zu einem deutlicher abgegrenzten Klassensystem, in dem 'herrschaftliche' Geschlechter existieren und in welchem wirtschaftliche Faktoren eine oftmals größere Rolle spielen als individuelle Eigenschaften. Die Spitze der gesellschaftlichen Rangordnung nimmt die Führungsschicht ein, die sich aus Leitern der Politik und Verwaltung, Priestern und hohen Militärs zusammensetzt. Des weiteren gibt es einen wichtigen Sektor von Handwerkern und Händlern und natürlich eine breite Bevölkerungsgruppe im Bereich der Landwirtschaft und der Fluß- und Meeresfischerei.

Neben diesen Gemeinsamkeiten gibt es jedoch auch einige Elemente, welche die beiden genannten Kulturen voneinander unterscheiden. Die Taironabevölkerung lebt in großen Dörfern - viele von ihnen

verdienen es, als Städte bezeichnet zu werden -, in denen sich die gesellschaftliche Schichtung in unterschiedlichen Häusertypen widerspiegelt. Was öffentliche Bauten angeht - hierzu zählen Terrassen für den Ackerbau, Bewässerungsanlagen und ein Netz gepflasterter Wege -, ist die Taironakultur den Muisca weit überlegen. Allgemein ist bekannt, daß es innerhalb des Taironagebietes zwei miteinander rivalisierende Zentren gab und daß generell Priester und weltliche Führer in ständigem Konflikt standen (26).

Unter den Muisca gibt es die Stadtzentren der taironischen Größenordnung nicht. Die Bevölkerung wohnt in kleinen Ansiedlungen und Weilern, auf ein Gebiet von ungefähr 25.000 Quadratkilometern verteilt. Grundsätzlich ist sie in zwei Bündnissen organisiert: dem Herrschaftsbereich des Zipa mit Zentrum in der Gegend von Bogotá und dem Reich des Zaque, dessen Kern in der Gegend von Tunja liegt. Die Vorstellung von Mittelpunkten - noch verstärkt durch die religiösen Zentren von Chía und Sogamoso - verleiht den Muiscafederationen einen gewissen Grad an Zusammenhalt und Stabilität.

Die soziale Schichtung der Quechuas ist derjenigen der Tairona- und Muiscakultur ähnlich, jedoch weiter ausdifferenziert. Der 'Inca' oder 'Sohn der Sonne' ist der oberste Fürst, ein Gott-Mensch, welcher von seinem göttlichen Vorfahren und Vater (die Sonne ist auf quechua männlich und somit ein Gott, keine Göttin) den Auftrag erhält, die Welt in Besitz zu nehmen und ihre Bewohner dem großen Volk der Quechuas einzugliedern. Daraus ergibt sich der permanente Kriegszustand der Quechuas und das große Prestige des Militärs. Hohes Ansehen genießen auch die Priester, an ihrer Spitze der Huillac Umu (27), und die Amautas, Philosophen und Weise, die mit der Erziehung der Adeligen betraut sind. An untergeordneter Stelle befinden sich Handwerker und Händler, gefolgt von den Bauern.

Das Herz des Inkareichs ist der Cuzco. Dort residiert der Sohn der Sonne, dort befindet sich das religiöse Zentrum. Aber noch weit mehr: Der Cuzco wird als Ursprung der vier Weltteile angesehen, ist Verkehrsknotenpunkt, militärischer, sprachlicher und selbst-

verständlich kultureller Kern. Zu dieser zentralisierenden Eigenschaft der Hauptstadt kommt noch die Identifizierung des Inka mit dem Ort. Es versteht sich von selbst, daß dieser doppelte Anhaltspunkt der staatlichen Organisation einen hohen Grad an Zusammenhalt verleiht.

2.1.2 Die Erziehung

Im Einvernehmen mit den Schichtungen dieser Gesellschaft gibt es verschiedene Arten von Erziehung. Die Unterweisung der Frauen geht meist über die häuslichen Arbeiten - Zubereitung von Speisen und Getränken, Spinnen und Weben - nicht hinaus. Dennoch weiß man von dem komplizierten Auswahlverfahren, dem die zukünftigen Acllas des Inka und der Sonne im Quechuareich unterworfen waren, die zweifelsohne eine umfassendere Erziehung genossen (28).

Das gemeine Volk wird nur mit den Grundwerten der Gesellschaft vertraut gemacht. Normalerweise erlernen die Knaben den Beruf ihres Vaters und erhalten eine vormilitärische Schulung. Je nach dem Stellenwert der kriegerischen Handlungen - minimal unter den Tairona, aber von großer Bedeutung im Inkareich - werden sowohl Waffen als auch militärische Strategien immer mehr verfeinert und somit die Ausbildung der Soldaten verstärkt.

Die Priester der prähispanischen Welt erhalten stets eine umfangreichere Ausbildung. Meist leben sie zurückgezogen in besonderen Häusern, wo sie all die Kenntnisse erwerben, die mit der Religion und ihren zukünftigen Aufgaben in Verbindung stehen. Da in den drei genannten Zivilisationen Sonne und Mond verehrt werden, beinhalten diese Studien neben Theologie und Philosophie auch Kosmologie, Astronomie, Mathematik und Geometrie, manchmal sogar Rechtswissenschaft und Universalgeschichte.

Die vollkommenste Erziehung läßt man den zukünftigen Machthabern zukommen. Stets in Übereinstimmung mit den Erfordernissen ihrer Aufgaben und mit dem wissenschaftlichen Stand ihres Volkes erlernen diese fast die Gesamtheit des angesammelten Wissens. Das

Erziehungssystem der Quechuas möge erläutern, bis zu welchem Grad die Bildung der Führungsschicht fortgeschritten ist.

Vier Jahre lang währen die Studien der königlichen und adeligen Jugend im Yachayhuasi (Haus des Wissens), welches der heutigen Universität sehr nahe kommt, da es die Aufgaben von Lehre und Forschung in allen bekannten Wissenschaften erfüllt. Mit der Lehre sind die Amautas betraut, unterstützt von besonders ausgebildeten Dichtern, die den Unterrichtsstoff in Verse kleiden, um so das stets geforderte Auswendiglernen zu erleichtern. Die Studien umfassen drei Hauptgebiete, die jeweils in mehrere Fächer unterteilt sind: 'Religion und Sprache' beinhaltet Grammatik, Rhetorik, Dichtkunst, Theater und Musik; Theologie, Philosophie, Kosmogonie, Astrologie und Astronomie sowie Kalenderkunst. Die Wissenschaft der Quipus (29) teilt sich auf in Mathematik, Geometrie, Wirtschaftslehre, Rechnungswesen und Statistik, Landvermessung und Hydraulik. 'Geschichte' umfaßt Strategie, Geographie, Politik, Rechtswissenschaften und Kriegskunst. Das übergeordnete Ziel dieser Bildung besteht darin, den Adel für die Regierungsgeschäfte zu befähigen.

Nur eine so umfassende Bildung erklärt den hohen kulturellen Stand der Quechuas. Auf der anderen Seite hat diese Bildung ihren Ursprung in den sozialen Bedürfnissen der Ureinwohner, wobei jene zum großen Teil von geographischen und klimatischen Bedingungen hervorgerufen werden. So werden unter den natürlichen Bedingungen der Andenregion Wissenschaften wie Astronomie und Meteorologie ebenso lebenswichtig wie die Erstellung eines Kalenders zur Bestimmung der Regen- und Trockenzeiten, damit die landwirtschaftlichen Tätigkeiten auf diese Naturerscheinungen abgestimmt werden können.

Zum anderen erfordert die imperialistische Mission der Quechuas die Entwicklung einer ganzen Reihe erstaunlicher Instrumente, Methoden und Wissenschaften, die ihnen erlauben, zahlreiche Volksstämme zu besiegen und ein Gebiet zu beherrschen, das von Kolumbien bis nach Chile reicht (30).

2.2 Die spanische Kolonie: von der Eroberung bis zur zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts

Die Zeit des spanischen Abenteuers in der Neuen Welt fällt mit der schwierigen Phase sozialer, politischer, wirtschaftlicher und religiöser Krisen zusammen, welche das gesamte christliche Europa durchlebt. Die zweite Expansion gehorcht hauptsächlich gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Gründen, die ihren Ursprung in der Wiederbelebung des Handels im 11. Jahrhundert haben (31), erhält aber besondere Züge durch die Sonderstellung Spaniens im europäischen Konzert.

Das spanische Reich sieht sich selbst als Bastion des katholischen Glaubens und gesteht der Kirche immer mehr Einfluß in den Belangen seiner Länder zu. Als Hauptfigur der Gegenreform sorgt sich Spanien fast ausschließlich um die Erhaltung des Christentums und die Einheit der Kirche. Dieser 'heilige Krieg' verleiht ihm das Bewußtsein geistiger Überlegenheit und verwandelt seine entdeckerischen Unternehmungen in neue Kreuzzüge.

Gesellschaftlich hält Spanien an einer äußerst starren Ordnung fest, in der die Aristokratie - sowohl die weltliche als auch die kirchliche - nicht bereit ist, von ihren mittelalterlichen Idealen abzuweichen, in der weite Teile der städtischen und ländlichen Bevölkerung unter miserablen Bedingungen leben, und in der die Mittelschicht fast bedeutungslos ist (32).

2.2.1 Die amerikanische Gesellschaft

Den hispanistischen Idealen der Zeit Karls I - es handelt sich um die Errichtung eines Weltreiches und die Wiederherstellung der Einheit der Kirche - entsprechen in dem historischen Unternehmen in Übersee nach der Entdeckung des neuen Kontinents zwei herausragende Elemente: die Eroberung, welche Professionellen deutlich spanischer Mentalität anvertraut ist, und die Besiedelung, welche Kommendeninhabern, Funktionären und Missionaren übertragen wird (33).

2.2.1.1 Eroberung und Besiedelung

Die Mehrheit der Eroberer stammt aus eher bescheidenen Verhältnissen; es gibt unter ihnen Abenteurer, Leute, die sich Reichtum erhoffen, aber auch gerichtlich Verfolgte und Verurteilte. Ihre Aufgabe besteht in der Erkundung einer Welt, die zwar völlig unbekannt ist, von der man jedoch schon eine klare Vorstellung hat: es handelt sich um einen fast leeren, kulturell unbedeutenden Kontinent, um ein Nichts, auf dem ein neues Spanien errichtet werden soll. Dementsprechend müssen die Kolonien vollständig von dem 'Vaterland' abhängen, muß ihre soziale und politische Struktur ein getreues Abbild der spanischen sein.

Eroberern und ersten Ansiedlern obliegt es, ein Netz von Städten zu errichten, welche gleichzeitig Zufluchtsort in einer feindlichen Umwelt und Ausgangspunkt für spätere Eroberungen sind. In ihnen wohnen die Christen, die eine kompakte, homogene und kriegerische Gesellschaft bilden. Sehr bald bildet sich in dieser eine städtische Aristokratie, zusammengesetzt aus hohen kirchlichen und administrativen Würdenträgern und Gruppen, welche im Bergbau, der Landwirtschaft oder dem Handel mit Spanien reich geworden sind.

Allen gemeinsam ist die edle Aufgabe, die Ureinwohner zu christianisieren und die Überzeugung, die absolute Wahrheit zu besitzen. Die christliche Wahrheit bedeutet jedoch nicht nur religiöser Glaube, sondern die Äußerung einer ganzen Kultur, und wird zudem noch durch die technische Überlegenheit Europas untermauert.

2.2.1.2 Die Gesellschaft des Barock

Zweieinhalb Jahrhunderte lang ist die amerikanische Gesellschaft durch die Vorzugsstellung des spanischen Adels gekennzeichnet. Die Städte, insbesondere jene, in denen ein Vizekönig residiert, werden als Höfe angesehen, die den oberen Schichten die Fortsetzung spanischer Sitten und die Führung eines adeligen Lebensstils garantieren. Im Grunde ist es dieser Lebensstil, zusammen mit der adeligen Denkweise, die jegliche Handarbeit als gemein

und unwürdig betrachtet, welcher dem amerikanischen 'Adel' Einheit und eine gewisse Homogenität verleiht. Von den selbst ernannten Edelleuten stammen jedoch nur sehr wenige von der spanischen Oberschicht ab. Unter ihnen findet man Eroberer und Siedler, welche von der Monarchie mit Titeln und Kommenden belohnt wurden, reiche Besitzer von Minen, Landgütern oder Zuckerrohrpflanzungen und Großhändler, ebenso wie hohe kirchliche Würdenträger und Intellektuelle, deren Adelsstand auf ihrer kulturellen Überlegenheit gründet. Im Adel fließen also der Stolz auf die Vorfahren und ein 'alter Reichtum', dessen Ursprung nicht zu sehr auf der Hand liegen darf, zusammen. Der besitzlose Adel ist dem Vorurteil ausgesetzt, daß Armut das Erbe der unterworfenen Bevölkerungsgruppen sei. Somit bleibt nur die Anhäufung von Vermögen, um ganz als Mitglied der sozialen Spitze anerkannt zu werden.

Kraß von diesem Teil der Gesellschaft getrennt steht auf der anderen Seite eine zweite Gruppe, welche sich aus den im Finanzsektor, Kleinhandel und Handwerk beschäftigten weißen Europäern und Juden sowie der unterworfenen Bevölkerung (Indianern, Negern, Mestizen und Mulatten) zusammensetzt. Damit entsteht eine duale Gesellschaft, geteilt in Privilegierte und nicht Privilegierte, eine Gesellschaft, in der das Schicksal jedes einzelnen von sozialen und wirtschaftlichen Normen und von der Abstammung bestimmt ist.

Diese formelle Ordnung der adeligen Gesellschaft des Barock wird innerhalb der Oberschicht von den Kreolen, innerhalb der Unterschicht von den Mestizen bedroht. Beide Gruppen werden sich allmählich des Anachronismus der Gesellschaftsstruktur und der Hindernisse für ihren Fortschritt bewußt und rufen die Krise der adeligen Gesellschaft der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts hervor.

Im Grunde jedoch ist der Konflikt von Anfang an vorgezeichnet. Die soziopolitische Struktur des Absolutismus, in welcher sich der adelige Siedler als Vasall des Königs begreift, in welcher jegliche Tätigkeit, die nicht den mittelalterlichen Idealen entspricht, mit Verachtung betrachtet wird, und in welcher zu Rassendiskrimi-

nation noch nationalistische Diskriminationen hinzukommen, ist einfach mit der historischen Entwicklung des Okzidents unvereinbar.

Die Motive, welche die meisten Spanier dazu veranlassen, ihr Land zu verlassen, sind individualistisch: materielle Bereicherung, Ruhm und Adel, jenes 'mehr wert sein', das sich in einer höheren sozialen Position ausdrückt als der, die man innerhalb der festgefahrenen spanischen Gesellschaftsordnung einnehmen kann (34). Wie immer klammert sich die usurpatorische Schicht mit ganzer Kraft an die ihrem Stand entsprechenden Ideale. Daher vollzieht sich der Wandel in der Denkweise des Adels nur sehr zaghaft und langsam, obwohl die spanische Krone gewisse Handwerke als dem Adelsstand würdig erklärt, trotz der wirtschaftlichen Bedürfnisse und sogar trotz der Unabhängigkeitsbewegung (35).

Ungeachtet des Vorhabens vieler Auswanderer, in der Neuen Welt so schnell wie möglich zu Reichtum zu kommen und danach in ihr Ursprungsland zurückzukehren, entsteht im Laufe der Zeit eine kreolische Bevölkerung, die sich immer mehr mit Amerika identifiziert und gesellschaftliche, politische und wirtschaftliche Stellungen fordert, die eher den realen Bedingungen ihres Kontinents entsprechen.

Schließlich erlaubt die ethnische und kulturelle Verschmelzung in fast allen Kolonien und das zahlenmäßige Verhältnis zwischen Spaniern und anderen Völkern keineswegs die Beibehaltung der anfänglichen Struktur (36).

So keimt von Anfang an ein vielfacher Konflikt zwischen Rassen, zwischen Kreolen und Spaniern, zwischen dem Adel und den im Handel beschäftigten Bevölkerungsgruppen, zwischen Monarchisten und Verfechtern der politischen Unabhängigkeit. Dieser Konflikt beginnt, in der Aufklärung klarere Umrisse anzunehmen und bricht in den Unabhängigkeitskriegen blutig hervor; der Wandel der gesellschaftlichen Ordnung ist jedoch noch nicht abgeschlossen.

2.2.2 Die Erziehung

Wie schon vermerkt, gehorcht das große Abenteuer der spanischen Krone in Übersee dem Ziel, im Rahmen der hispanischen Kultur und des katholischen Glaubens ein weltweites Imperium zu errichten. Gestützt auf die Überzeugung, daß der neue Kontinent nichts als ein leeres Gebiet ohne Kultur ist, scheint es denn auch völlig auszureichen, von ihm Besitz zu nehmen und ihn als Teil des spanischen Reichs zu erklären. Hierbei geht die Rolle der einheimischen Bevölkerung über die des nützlichen Werkzeugs, eines fast entmenschlichten Elements, das bedingungslos dem Vorhaben der Krone zu dienen hat, nicht hinaus.

Unter diesem Blickpunkt wird verständlich, daß die erzieherischen Anstrengungen sich anfangs auf die Christianisierung der besiegten Völker beschränken. Es ist dies das Minimum intentionaler Erziehung, welches man für notwendig hält. Im Grunde genommen geht es ja nicht darum, die Eingeborenen wirklich in die hispanische Gesellschaft einzugliedern; sie bilden eine Welt für sich und erhalten ganz einfach diejenigen kulturellen Grundelemente, welche ihr reibungsloses Funktionieren als Arbeitskraft in einer Gesellschaft garantieren, deren Struktur unverändert von der spanischen übernommen und auf die Kolonien übertragen worden ist.

Nach und nach jedoch entwickeln sich die indianischen Gebiete zu etwas mehr als bloßen Ablegern Spaniens. Im Gegensatz zu den Eroberern und ersten Ansiedlern, die bei ihrer Ankunft bereits das gesamte spanische Kulturgut besaßen, beginnen die in Übersee geborenen Generationen erst ihren Sozialisationsprozeß. Dies macht weitergefaßte Formen der Erziehung nötig.

Zu diesem Zeitpunkt beginnt man - oft ängstlich und mit Sicherheit fehlerhaft -, Elementar- und weiterführende Schulen sowie Seminare zu gründen, und es erheben sich die ersten Stimmen, die um Erlaubnis ersuchen, Universitäten zu errichten. Aber noch sehr lange ist dieses aufkeimende Erziehungswesen für ausgewählte Personen bestimmt: Bildung bedeutet Privileg für Spanier und deren Nachkommen.

2.2.2.1 Christianisierung und Grundunterweisung

Die vorherrschende Sorge der spanischen Krone bezüglich der Indianer ist deren Bekehrung zum Christentum. Das gesamte erzieherische Handeln dreht sich anfangs um dieses Ziel. Natürlicherweise vertraut man der Kirche die Lehre der Doktrin und die Spendung der Sakramente an. Bevor noch die Königliche Audienz in Santa Fe de Bogotá ihr Amt antritt, richtet sich der Monarch an den Provinzial des Dominikanerordens, damit dieser die religiöse Unterweisung der Einheimischen in der Provinz von Santa Marta übernimmt (37). Wenige Jahre später betraut Karl I auch den Franziskanerorden, der sich bereits im Nuevo Reino de Granada niedergelassen hat, mit der christlichen und elementaren Unterweisung der Eingeborenen. Diese Unterweisung umfaßt die Lehre einiger grundlegender Werte und vor allem der spanischen Sprache, welche als unabdingbares Werkzeug für die Bekehrung der Indianer zum Christentum angesehen wird (38).

Sehr bald jedoch vollzieht Spanien einen totalen Kurswechsel in bezug auf die Mittel, um das Vorhaben der Christianisierung Amerikas zu erreichen. Angesichts des geringen Erfolgs in der Unterrichtung des Spanischen erläßt der König eine äußerst strenge Verordnung, in welcher er die Errichtung eines Lehrstuhls für die Sprache der Eingeborenen in Santa Fe anordnet. Die ausreichende Kenntnis des chibcha wird plötzlich zur Voraussetzung für die Priesterweihe, ja sogar bereits geweihte Priester und Missionare sind verpflichtet, innerhalb eines Jahres Prüfungen in der genannten Sprache abzulegen (39).

Leider zeigt das Zeugnis des Erzbischofs des Nuevo Reino de Granada, daß die Maßnahme nicht den erhofften Erfolg hatte: neunzehn Jahre später beeinträchtigt die sprachliche Unkenntnis der Indianerpfarrer immer noch die Katechisierung, weil sie fortlaufend auf Übersetzer angewiesen sind (40). In demselben Bericht bittet der Erzbischof um die Unterstützung der Gesellschaft Jesu bei der Beseitigung des Problems.

Tatsächlich fertigen die Jesuiten nur zwei Jahre nach ihrer Ankunft

in Zusammenarbeit mit dem Professor für chibcha die erste Übersetzung des Glaubensbekenntnisses und der wichtigsten Gebete an und erarbeiteten einen einfachen Katechismus in der genannten Sprache (41).

Die Sorge um die Verbreitung des christlichen Glaubens verliert nichts an Gültigkeit im 17. Jahrhundert. So erneuert zum Beispiel die königliche Verordnung von 1628 die Verpflichtung der Kommendeninhaber und Sklavenbesitzer, auf die christliche Schulung ihrer Untergebenen zu achten und ihnen Gelegenheit zu geben, an religiösen Feiern teilzunehmen (42). Auf diese Weise wird der Katholizismus zu dem einzigen Faktor, welcher die menschliche Natur von Indianern und Negern anerkennt und sie für kurze Zeitspannen aus einem Zustand lebender Arbeitswerkzeuge befreit.

Aber auch die erzieherischen Anstrengungen kreisen um die große Aufgabe der Christianisierung. In den immer häufigeren Anträgen auf die königliche Lizenz für die Gründung von Schulen wird stets der Mangel an ausgebildeten Missionaren für die Evangelisierung der unterjochten Völker hervorgehoben. Ab 1604 entsteht eine richtige Lawine von Ansuchen , mit dem Ziel, von Jesuiten geführte Schulen zu errichten, da diese Ordensangehörigen als die gebildetsten und effektivsten angesehen werden (43).

Die wenigen Menschen, die Zugang zu einer weiterführenden Erziehung haben, sind Mitglieder der Kirche, Anwärter auf das Priesteramt oder Nachkommen der Eroberer oder der Funktionäre der Monarchie. So regeln dies zum Beispiel die königliche Verordnung von 1592 anläßlich der Gründung eines Kollegiums in Santa Fe und, zwei Jahre später, die königliche Anerkennung der Bulle Gregors XIII in bezug auf die Gründung der Universität unter Leitung der Dominikaner. In der königlichen Verordnung empfiehlt der Monarch dem Erzbischof von Santa Fe de Bogotá besondere Sorgfalt bei der Auswahl der Seminaristen und die Bevorzugung der "hijos y descendientes de los primeros descubridores y personas que me hubieran servido" (44); die königliche Anerkennung bestimmt die weiterführenden Studien für "los hijos y nietos de los pobladores y conquistadores pobres que no tienen con qué ir a estudiar a otra

parte" (45). Gleichzeitig unterstreicht sie das Ziel dieser Studien: "con que (...) habría más personas que se ocupasen en la doctrina de los indios" (46).

Nur sehr selten nehmen Kollegien und Seminare Söhne der Indianerhäuptlinge in ihren Aulen auf. Und auch dann entspringt diese Entscheidung nicht etwa der Auffassung von mehr Gleichberechtigung der verschiedenen Rassen, sondern dem Gedanken, daß indianische Missionare - von den ihrigen als Führer anerkannt - den Christianisierungsprozeß schneller vorantreiben können. Weitaus repräsentativer ist der Fall der öffentlichen Schule von San Carlos, welche ausschließlich arme Spanier, jedoch weder Neger noch Indianer, Mulatten oder Zambos aufnimmt (47).

Diese Diskriminierung bezüglich der Ausbildung der eroberten Völker entspricht genau der bereits beschriebenen Gesellschaftsordnung. Während der ersten Jahrhunderte der spanischen Kolonie betreibt die amerikanische Gesellschaft hauptsächlich Ackerbau, Viehzucht, Bergbau und Handel. Mit Ausnahme des Handels mit Spanien werden all diese Beschäftigungen gemäß den Werkzeugen und Gebräuchen ausgeführt, die bereits unter den Indiandern bekannt sind und durch Erfahrung von Generation zu Generation weitergegeben werden. Somit brauchen die Eroberer nur die schon vorhandenen Kenntnisse und zudem noch deren Besitzer zu nutzen (48). Im allgemeinen fehlt es der gesamten untergeordneten Gesellschaft an Bildung im eigentlichen Sinne des Wortes, da sich ihre Kenntnisse auf rudimentäre Elemente der katholischen Religion und auf die Ausübung eines Handwerks beschränken.

2.2.2.2 Bildung und weiterführende Schulen

Während langer Jahrhunderte erreicht die Erziehung, welche öffentliche und private Institutionen erteilen, nur einen geringen Teil der Bevölkerung. Fortlaufend muß gegen den Mangel an finanziellen Mitteln und gut ausgebildeten Lehrkräften angekämpft werden. Hinzu kommt die Schwerfälligkeit der Verwaltung, der sich jegliche

Initiative im Erziehungssektor gegenübersieht: zwischen dem Antrag auf Lizenz für die Gründung einer Schule und der Genehmigung durch den König vergehen ohne weiteres mehrere Jahre. Im Bereich der weiterführenden Bildung, ganz unter der Leitung der kirchlichen Orden, wird der Vorgang noch dadurch erschwert, daß die Orden sowohl von kirchlicher als auch von ziviler Gerichtsbarkeit abhängen. Nicht zuletzt erweist sich der Konflikt, der anfangs des 17. Jahrhunderts zwischen Dominikanern und Jesuiten entbrennt, als wenig förderlich für die Entwicklung des Erziehungswesens.

Es ist daher wenig erstaunlich, daß die wohlhabenden Schichten im Bereich der Grundausbildung auf nicht immer befähigte Privatlehrer zurückgreifen und daß die Stimmen, welche mehr und bessere Erziehung für den Adel fordern, nicht verstummen.

Sogar unter den Geistlichen regiert die Ignoranz. Mit derben Worten beschreibt der Vizeprovinzial der Gesellschaft Jesu diese Situation: "Que en todo este Nuevo Reino, en más de ochenta años, que había que se conquistó, hasta que se fundó la Compañía, la ignorancia estaba muy arraigada en él, por no haber estudios ni curiosidad en los eclesiásticos: y así los curas eran a una mano tan idiotas, que no habían tomado el Arte de la Lengua Latina en las manos" (49).

Einige Jahre zuvor hatte sich schon der Erzbischof des Nuevo Reino de Granada beim König über die bedauernswerte Bildung der Missionare beschwert, die allzu oft ihre priesterlichen Aufgaben versäumen, weil sie der Sprache der Indianer nicht mächtig sind. Im gleichen Brief empfiehlt der Prälat, anstelle weiterer Mönche lieber Jesuiten in die Kolonien zu entsenden. Damit werde dem doppelten Ziel der Belehrung der Indianer und der Bildung der Spanier gedient (50).

Trotz der genannten Schwierigkeiten gibt es keinen Zweifel, daß die religiösen Orden, und an ihrer Spitze Dominikaner und Jesuiten, diejenigen sind, die sich um die Erziehung in den Kolonien

kümmern. Gewiß: die erzieherischen Anstrengungen richten sich auf die Bildung der Mitglieder der religiösen Gemeinschaften - immer im Hinblick auf die Evangelisierung der Indianer -, aber die Klöster bilden ganz offenkundig den Grundstein der Verbreitung der Kultur in der Neuen Welt (51).

Wie bereits mehrmals angemerkt, ist die Eroberung des Neuen Kontinents von Anfang an von der geistlich-christlichen Mission begleitet. Sehr bald schafft diese Mission die Notwendigkeit, die Zahl derjenigen zu erhöhen, die befähigt sind, die römische Lehre zu verbreiten, und es beginnen die Formalitäten zur Gründung der Institute höherer Bildung. Bezüglich ihrer Organisation und ihrer Studienpläne orientieren sich diese in ihrer Gesamtheit am Beispiel der berühmten Universität von Salamanca. Ganz direkt äußert sich der salmantinische Einfluß in den großen Universitäten von Lima und Mexiko, welche ihrerseits Modell für die anderen lateinamerikanischen Universitäten sind. Somit geht die Universitätsgesetzgebung auf das 13. Jahrhundert zurück, genauer auf das Gesetzbuch und die salmantinische Verfassung Alfons des Weisen. Diese Rechtsgrundlage wird durch die von Karl II 1680 veröffentlichte 'Recopilación de Indias' und die Unterrichtsorganisation des Dominikaner-, Jesuiten- und Augustinerordens ergänzt (52).

Gemäß der Schulorganisation des Predigerordens errichten die Dominikaner fast sofort nach ihrer Ankunft im Nuevo Reino de Granada scholastische Studien in ihrem Kloster von Santa Fe, mit den Fakultäten 'Freie Künste' und 'Theologie'. Nach der Gründung der Universität von Lima - sie ist anfänglich dominikanisch - ersuchen sie Philipp II um die Erhebung der höheren Studien des Rosenkranzklosters zur Universität. Damit beginnen die Formalitäten mit der zivilen Verwaltung, die 1639 in der Anerkennung der Universitätsprivilegien des dominikanischen Kollegiums des Heiligen Thomas gipfeln.

Angesichts der Langwierigkeit des Verwaltungsweges wendet sich der Orden auch an den Papst Gregor XIII, der kirchenrechtlich im Kloster von Santa Fe eine 'universitas perpetua' allgemeiner

Studien errichtet und diese mit allen Privilegien ausstattet, welche die spanischen Universitäten besitzen (53).

Vergebens trachten die Dominikaner, die königliche Anerkennung der apostolischen Bulle zu erhalten: der Kronrat der Kolonien widersetzt sich der Gründung der Universität, weil er annimmt, daß der Orden die päpstliche Genehmigung ohne Kenntnis der Krone erreicht hat (54). Das Problem löst sich zum Teil mit dem Vermächtnis von Gaspar Núñes, der eine umfassende Rente für die Gründung einer Armenschule im Rosenkranzkloster bestimmt hat. Diese Rente erfüllt zumindest die mehrmals vom König erhobene Forderung nach der sicheren Finanzierung des Instituts. Die königliche Verordnung von 1610 genehmigt die Gründung der Sankt Thomas Schule unter der Bedingung, daß keine Universität errichtet wird. Die Prediger akzeptieren diese Verfügung, aber sehr bald ersuchen sie den Papst um die Verlegung der Universität vom Kloster in die Schule. 1612 erhalten sie die päpstliche Erlaubnis. Der Kronrat verweigert jedoch die königliche Genehmigung, da er die Existenz der Universität negiert.

Sieben Jahre später gesteht Paulus V den Bischöfen von Amerika und - bei deren Abwesenheit - den Stadträten das Recht zu, denjenigen, die fünf Jahre lang in Dominikanerschulen studiert haben, akademische Grade zu verleihen. 1621 gewährt der Papst dasselbe Privileg in bezug auf die Schulen der Gesellschaft Jesu; er erweitert sogar die Gültigkeit der verliehenen Grade auf die ganze Welt, begrenzt jedoch die Regelung auf die Schulen, welche mehr als 200 Meilen von einer Universität entfernt sind (55). Diese päpstlichen Verfügungen, zusammen mit den ersten, vom Präsidenten der Audienz im Jahre 1626 genehmigten Statuten, verleihen der Sankt Thomas Schule die Kategorie der sogenannten 'niederen' Universitäten.

Die Gesellschaft Jesu, die sich seit der Gründung des Kollegiums San Bartolomé im Jahre 1605 auch um die Errichtung einer Universität bemüht, ficht nicht nur den Nachlaß von Gaspar Núñes an, sondern erweitert das päpstliche Breve, indem sie de facto eine Uni-

versität besitzt: "porque los colegiales de él no han de hacer cuerpo de universidad sino de un colegio donde estudien las dichas ciencias, gozando de los honores y preeminencias que tienen los del colegio del Arzobispo de Salamanca" (57).

Der Konflikt zwischen Dominikanern und Jesuiten - umso schwieriger beilegbar, als sich kirchliche und weltliche Rechtssprechung miteinander vermischen - (58) findet Dank der klugen und versöhnlichen Haltung sowohl des Papstes als auch des Königs ein glückliches Ende: 1704 verleiht der spanische Monarch dem Colegio Máximo der Gesellschaft Jesu die gleichen Rechte und Privilegien, welche das Colegio Mayor del Rosario besitzt. Der Heilige Vater erhebt die Javerianerakademie zur Privatuniversität (59).

Nach Beendigung des historischen Streites der Geistlichen können die beiden Universitäten endlich ihre akademische Tätigkeiten voll entfalten (60). Santa Fe de Bogotá bietet seinen Adelssöhnen - nun ohne größere Hindernisse - die ganze Palette bekannter Wissenschaften an. Die Studien teilen sich auf in Grundkurse - lateinische Grammatik, klassische Literatur und Rhetorik, manchmal etwas Mathematik - und höhere Studien: Künste und Scholastik nach der zeitgenössischen Benennung (61). 1636 wird der erste Lehrstuhl für Medizin des Nuevo Reino de Granada in dem Kolleg San Bartolomé von Santa Fe errichtet. Siebzehn Jahre später öffnet das Colegio Mayor del Rosario seine Aulen den zukünftigen Rechtsanwälten; 1733 gründet es auch einen Lehrstuhl für Medizin.

Die Studien beider Orden basieren hauptsächlich auf der aristotelischen Philosophie und der Lehre Thomas von Aquins und einiger anderer Scholastiker. Der Besuch und das Bestehen der Grundkurse ist Voraussetzung für die Teilnahme an den höheren Studien. Die Gesetzgebung der Kolonien nähert die akademische Ordnung etwas mehr dem salmantinischen Vorbild an: das Studium der Philosophie wird zur Vorbedingung, um Theologie, Kirchenrecht und Jurisprudenz zu studieren (62).

So leuchten denn in der ersten Hälfte des 17. Jahrhunderts die ersten Lichter der allgemeinen Studien über der kulturellen Land-

schaft von Santa Fe und damit von Neugranada auf. Noch sind sie schwach - ihr Schein erreicht nur gezählte, privilegierte Menschen -, aber der Samen fällt auf fruchtbaren Boden, der sogar den schweren Schlag der Vertreibung der Gesellschaft Jesu - Grundpfeiler aller erzieherischen Bemühungen - zu überwinden in der Lage ist.

2.3 Aufklärung und Unabhängigkeit

Die zweite Hälfte des 18. Jahrhunderts steht unter dem Zeichen eines entschieden erneuernden und sogar revolutionären Geistes. In der westlichen Welt gewinnen die Ideen der Aufklärung - sie werden auf den britischen Inseln entworfen und in Frankreich, Nordamerika und etwas später in Spanien und seinen Kolonien mit seltener Begeisterung aufgenommen - täglich mehr an Boden. Der erste politisch-administrative Ausdruck des 'Reiches des Lichtes' ist der aufgeklärte Absolutismus, aber gegen Ende des Jahrhunderts schüttelt Frankreich das Joch des Despotismus ab und die hispanischen Kolonien schicken sich an, dem Beispiel der Vereinigten Staaten zu folgen.

Die Epoche zeichnet sich aus durch den festverankerten Glauben in die menschliche Natur, in den rationalen Menschen, der fähig ist, für immer die Schatten der Unwissenheit, der Armut und des Aberglaubens aus seinem Leben zu verbannen. Dieser Glaube führt zu fast grenzenlosem Optimismus, zu deutlichem Individualismus - teilweise auch Ergebnis der Auflösung der ständischen und zunftmäßigen Konzeptionen -; zu einem Universalismus, der sich auf die Überzeugung stützt, daß es eine tiefliegende Gemeinsamkeit in der menschlichen Natur gibt; und zu einem Rationalismus, der die Verwirklichung des Postulats von dem rationalen Geist durch die Verkündung von Gesetzen und Verordnungen zu erreichen trachtet. Selbstverständlich ruft diese Vorstellung des Menschlichen große Anstrengungen im Bereich der Pädagogik hervor und hat weitreichende politische Konsequenzen. Nach der Definition von J. Merchader und A. Domínguez stellt sich die Aufklärung dar als "un humanismo intelectualista completamente secularizado, que pone

al servicio de su afán renovador una intensa preocupación pedagógica y política" (63).

2.3.1 Die Neue Welt in Aufwallung

Diese Sorge kommt sehr bald in Lateinamerika zum Ausdruck, sei es auf direktem Weg über die spanische Kolonialpolitik, sei es indirekt und oftmals heimlich durch ausländische, vor allem französische Schriften und durch Nachrichten von den Vereinigten Staaten und Europa.

Die Vorstellung von der Universalität der menschlichen Wesensart kristallisiert sich in der königlichen Verordnung von 1766, in welcher der Monarch die Gleichheit von Indianern und Spaniern, sowohl des Adels als auch des Volkes, hervorhebt. Gesetzlich gesehen öffnen sich damit die Tore der Klöster und Schulen, und es werden öffentliche Ämter erreichbar. Wenn auch die Wirklichkeit in Bezug auf Indianer, befreite Sklaven und sogar Kreolen den königlichen Verfügungen nachhinkt, so sind diese doch eine wertvolle Waffe bei den Forderungen, welche die nicht privilegierten Schichten erheben (64).

Im Bereich der Wirtschaft führt bereits der Friedensvertrag von Utrecht 1713 bedeutungsvolle Änderungen in dem monopolistischen Handelssystem ein, indem er den Schmuggel mit England legalisiert. In der zweiten Hälfte des Jahrhunderts gesteht die Krone nicht nur mehreren spanischen Städten das Recht zu, mit Amerika Handel zu treiben, sondern erlaubt auch den inneramerikanischen Handel mit dem daraus folgenden Gewinn für die Kolonien.

Natürlich stärken diese Maßnahmen die Stellung des aufkommenden kreolischen Bürgertums, das übrigens den aufklärerischen Ideen, die zusammen mit den Handelsgütern von Europa kommen, sehr zugeneigt ist. Es darf daher nicht erstaunen, daß gerade die Gruppe der Händler zur Avantgarde des Kampfes um die Unabhängigkeit wird.

2.3.1.1 Kreolisiertes Amerika

Die Wirkungen der genannten wirtschaftlichen Maßnahmen auf die ländlichen Gebiete und den Bergbau sind ohne größere Bedeutung, wenn man von der Erhöhung der Produktion absieht, die dem technischen Fortschritt zu verdanken ist. Das Land versorgt weiterhin die Stadt mit Agrarprodukten, und diese spielt meist eine Vermittlerrolle im Handel mit Europa. Der Gewinn der landwirtschaftlichen Produktion fließt in die Hände der Großgrundbesitzer und der städtischen Zwischenhändler, während die Lebensbedingungen der indianischen und farbigen Landarbeiter sich nicht im geringsten verändern.

In den Gebieten, die nicht an der wirtschaftlichen Nutzung teilhaben, entsteht eine etwas unorganisierte und instabile Gesellschaft von Gauchos, Llaneros, Banditen und Vaqueros, deren Normen und Lebensweise oft denen anderer Bevölkerungsgruppen entgegengesetzt sind. In diesen Gebieten kommen Mitglieder der untersten Schichten zusammen: Indianer, Sklaven, Deserteure, Flüchtlinge, illegale Einwanderer und jede Art von Abenteurern. Trotz der kulturellen Unterschiede beginnt bald ein Integrationsprozeß der verschiedenen ländlichen Gruppierungen, der zu einer Teilgegesellschaft mit klaren kreolischen Eigenschaften führt, welche der als kosmopolitisch und vom Ausland verschrieenen Stadt gegenübersteht.

Im Grunde genommen ist auch in der Stadt die kreolische Bevölkerung immer zahlreicher - dies ist das natürliche Ergebnis der demographischen Entwicklung (65) - aber die hohen öffentlichen und kirchlichen Ämter werden weiterhin von Spaniern besetzt. Die wirtschaftlichen Veränderungen begünstigen jedoch eher den kreolischen Sektor, der nicht so stark wie der spanische von der Adelsideologie geprägt ist und daher den Möglichkeiten des Handels weit offener gegenübertritt.

Bereits im 18. Jahrhundert erreicht ein kreolischer Sektor die Spitze der Gesellschaft, wo er sich sofort in eine Gruppe adeliger Denkweise - die 'alten' Kreolen - und in eine zweite Gruppe - die sogenannten 'neuen' Kreolen - teilt, welche zu den Ideen

der Aufklärung neigt. Im Kampf um die Macht stehen alte und neue Minderheiten einander gegenüber; adelig, monopolistisch und traditionsgebunden die eine, kreolisch, tief verwurzelt mit ihrer Umwelt ohne Alternative und merkantil die andere. Die Rivalität zwischen beiden nimmt so weit zu, daß sie die Rasseneinheit, die jahrhundertelang Spanier und Kreolen verbunden hat, aufbricht.

Letztere sehen in den Europäern Fremde, die nicht kommen, um zu regieren, sondern um sich ein Vermögen zu verschaffen. Hinzu kommt, daß der Kontakt mit der Literatur und den politischen Ideen Europas, besonders Englands und Frankreichs, ihnen ein den Spaniern überlegenes Urteilsvermögen verschafft, was zur Verachtung der 'chapetones' führt und zu der Überzeugung, daß die geistige Kultur in den Kolonien weit größere Fortschritte macht als in Spanien.

Die wirtschaftliche Blüte und die ideologischen Differenzen zwischen fortschrittlichen und traditionellen Gruppen führen zu dauerndem Aufruhr in der Gesellschaft, besonders in den Städten. Aus dem Zusammenleben bedürftiger Bevölkerungsteile und prunkhafter Eliten auf relativ engem Raum entstehen revolutionäre Bewegungen, die meist von Kreolen angeführt werden (66). So stellt sich die kreolische Gesellschaft dar als das Ergebnis des ungleichen Wachstums von Weißen und anderen Rassen sowie von Spaniern und Amerikanern, der Mestizierung und der Kulturation aufgrund des engen Kontaktes der Völker, und schließlich der Aktion der reformistischen Gruppen.

Die Reformen Karls III treffen in der kreolischen Bourgeoisie auf begeisterte Anhänger. Besonders die Ideen um die Gleichheit und Vernunft der Menschen werden zu einem Pulverfaß, das jeden Augenblick zu explodieren droht. Gerade auf das Konzept der Gleichheit gründen die Kreolen ihre sozialen und politischen Bestrebungen. Aber dies ist nur der Ausgangspunkt: um zu der neuen privilegierten Schicht zu gehören, muß man reich, effektiv und gebildet sein. Nun hängt jedoch sowohl die Effektivität in der Arbeit als auch das kulturelle Niveau eines Menschen eng mit der Erziehung zusammen. Daher entwickelt sich diese zum obersten

Ziel des kreolischen Bürgertums. Natürlich bescheiden sich die reformistischen Kräfte nicht allein mit dem Zugang zu den Erziehungsinstitutionen. Sie hoffen, einen großen Teil der Inhalte zu ändern, und beschäftigen sich mit viel Nachdruck mit den 'nützlichen' Wissenschaften, das heißt mit naturwissenschaftlichen Disziplinen.

Der Kampf um die Macht und eine neue wirtschaftliche und soziale Ordnung an - wie bereits ausgeführt - mehreren Fronten wird noch verwirrender wegen des Konfliktes zwischen kreolischem Bürgertum und ländlicher Gesellschaft. Die Forderungen der Landbevölkerung - sie setzt der bürgerlichen Überzeugung von der natürlichen Vorherrschaft der Stadt den Wert des Volkes, der Vernunft der Intuition und dem 'Europäisierenden' das Ursprüngliche entgegen - spalten sogar die neue Elite. Diskussionsthemen sind der Ursprung der Souveränität, das Problem der Beibehaltung oder Abschaffung der kolonialen Ordnung und das des Zentralismus oder des Regionalismus.

2.3.1.2 Bourgeoisie und Patriziat

In der Zeit der Unabhängigkeitskriege gibt es in keiner Weise klare ideologische Fronten. Die verschiedenen Gruppierungen kämpfen eher für ihre besonderen Interessen als um Ideale, welche alle sozialen Schichten umfassen.

Die sozialen Spannungen äußern sich lange vor der Unabhängigkeitserklärung, als die Landbevölkerung des Westens Kolumbiens eine Rebellion gegen die Steuerreform der Kolonialbehörden entfesselt (67). Der Mangel an klaren ideologischen Positionen innerhalb dieser Sektoren tritt jedoch zutage, als die Unabhängigkeitsbewegung ihren Höhepunkt erreicht und die genannten Gruppen je nach Umständen sowohl patriotische als auch königliche Truppen unterstützen.

Die politische Trennung von Spanien ist im wesentlichen Werk des kreolischen Bürgertums, das - wie bereits dargestellt - die Schlüsselstellung der Macht zu besetzen trachtet. Daß es hierbei,

zumindest am Anfang, nicht die spanische Monarchie als solche bekämpft, sondern die Bevorzugung der 'chapetones' in der Verwaltung, erhöht nur noch die allgemeine Verwirrung der Epoche.

Bei der Verfolgung ihrer Interessen trifft die kreolische Bourgeoisie manchmal auf den Widerstand des städtischen Pöbels, hauptsächlich jedoch auf den der ländlichen Gesellschaft, die eine verschwommene, spontane und antistädtische Ideologie vertritt, welche die Bedeutung des Landes als Ursprung der kreolischen Gesellschaft und des Reichtums der neuen Nationen hervorhebt.

Durch die Großgrundbesitzer - auch sie spalten sich auf in eine traditionelle Linie und eine Gruppe, die langsam eine gewisse kaufmännische Denkweise annimmt - wird die ländliche Gesellschaft als Ausdruck eines Produktionssystems zu einem Machtfaktor, der die Stadt seinen Diktaten zu unterwerfen trachtet. Nach und nach wird die ländliche Gesellschaft jedoch wieder den städtischen Strukturen unterworfen und erneut dem komplexen Zwischenhandelswesen der Stadt angepaßt; sie erreicht jedoch in diesem Prozeß zusammen mit der bereits existierenden Elite die Teilnahme an der Leitung des Landes.

Auf der anderen Seite bewirken die Kriege nach der Unabhängigkeit den Aufschwung des Militarismus mit der darauffolgenden Vorherrschaft des Militärs in der Führungsschicht.

Auf diese Weise entsteht das neue Patriziat, das sich aus dem kreolischen Bürgertum, verbündet mit dem wachsenden Sektor der ausländischen Händler, den Großgrundbesitzern und den Militärs zusammensetzt. Seine Herausbildung ist gekennzeichnet durch vielfältige Konflikte zwischen den einzelnen Interessengruppen, in welchen die ideologische Klarheit durch Waffengewalt ersetzt wird. Fast immer ist die Macht an eine bestimmte Person gebunden und somit leicht zu stürzen (68). Ungefähr zwanzig Jahre vor Ende des Jahrhunderts haben die neuen Patriziergenerationen ihre wirtschaftliche Verwurzelung abgeschlossen, ihre Interessen abge-

grenzt und ihre Ziele den Möglichkeiten angepaßt.

Gemäß seiner Herkunft und seines ideologischen Einflusses behält ein Teil der Oberschicht die kreolische Tradition bei. Aber die Mehrheit folgt ausländischen, besonders französischen Sitten und demonstriert mit übertriebener Zurschaustellung von Luxus ihre Eingliederung in die europäische Welt. Auch die wohlhabende Mittelschicht folgt dieser Tendenz zum europäisierenden Luxus und grenzt sich radikal von den unteren Schichten ab. Sämtliche Tätigkeiten dieser Gesellschaftsgruppen spiegeln einen deutlichen französischen und englischen Einfluß wider.

Die Unterschichten, deren zahlenmäßige Bedeutung mit dem Wachsen der Handelsstädte zunimmt, leben fern des Stadtkerns in abgelegenen Elendsvierteln. Sie sind es, die mit größter Beharrlichkeit an ihren ursprünglichen Sitten festhalten. Aber in diesen Armenvierteln entsteht auch die Kriminalität, welche die Städte in einen bis heute zunehmenden Zustand der Unsicherheit versetzt.

2.3.2 Die große Polemik um Bildung und Erziehung

Die vielfachen rassistischen, sozialen, wirtschaftlichen und politischen Konflikte, die in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts ans Tageslicht treten und sich über den größten Teil des 19. Jahrhunderts hinziehen, spiegeln sich natürlich auch im Bereich der Erziehung wider. Es sind soziopolitische Gründe, welche zur Vertreibung der Gesellschaft Jesu führen - einer für die Erziehung in der gesamten hispanischen Welt äußerst folgenschweren Maßnahme (69). Die Zuteilung der Güter der Jesuiten ist ihrerseits Grund für verschiedenartige Streitigkeiten und dient als eines der Argumente, um in Bogotá eine öffentliche Universität unter Ausschluß der Sankt Thomas Universität zu errichten.

Nach Erlangung der Unabhängigkeit dreht sich die Diskussion um ideologische Standpunkte wie zum Beispiel die liberale Wirtschaftsordnung und den Utilitarismus, beide Teil des Studienplans. Mit der gleichen Häufigkeit, mit der man die Konstitution reformiert,

werden auch die Leitlinien der Lehrprogramme verändert, was schließlich zu einer weiteren Kontroverse über die Rolle des Staates im Bildungsbereich führt.

In der ganzen genannten Epoche leidet Kolumbien an einem in der gesamten westlichen Welt verbreiteten Übel: der Vernachlässigung der Grundschulen. Wie wir bereits gesehen haben, ist das Problem des Erstunterrichts nicht neu; aber unter dem Einfluß der Aufklärung entsteht ein deutlicheres Bewußtsein um diesen Punkt. So erklärt sich die ablehnende Haltung der Franziskaner in bezug auf den Plan, in Santafé eine öffentliche Universität zu errichten, als sie sich auf die Vernachlässigung und das Durcheinander beziehen, das in der Grundstufe der Erziehung herrscht: "Y causa lástima el desorden que en esta parte padece esta capital en la cual ninguna de las dos jurisdicciones cuida de esta delicada enseñanza; y con dolor se experimenta que cualquier hombre que no tiene para comer toma el arbitrio de abrir en su casa o en una tienda una escuela donde recoge algunos muchachos, a quienes por sola su autoridad enseña lo poco que sabe, o talvez aparenta enseñarles para sacar alguna gratificación con qué alimentarse, sin que preceda licencia, examen, ni noticia de los superiores, entregándose la primera educación a quienes talvez ignoran la doctrina cristiana, con cuyo errado cimiento no es de admirar salga defectuoso todo el edificio" (70).

Es muß dem noch die seltsame Tatsache hinzugefügt werden, daß sogar gegen Ende des 18. Jahrhunderts der Beruf des Schulmeisters als der vornehmen Gesellschaft unwürdig angesehen wird und seine Ausübung den Zugang zu jenen Tätigkeiten versperrt, die den Nachweis der 'Reinheit des Blutes' erfordern (71).

In der Zeit nach der Unabhängigkeit werden mehrere Versuche unternommen, diesem Übel Abhilfe zu verschaffen (die Reformen des Generals Santander von 1820 und 1821; diejenigen von Mariano Ospina Rodríguez von 1841; die Reform der Regierung des Generals Eustorgio Salgar im Jahre 1870); alle jedoch stoßen auf große Hindernisse, welche ihre guten Vorsätze stark beschneiden. Außerdem bewirken die Interessen und Bedürfnisse der politisch tonan-

gebenden Schichten sowohl der Kolonien als auch der neuentstandenen Nationen, daß sich die Aufmerksamkeit und die größten Anstrengungen auf die weiterführenden Bildungsinstitutionen konzentrieren.

2.3.2.1 Unter dem Zeichen der 'nützlichen' Wissenschaften

Ohne Zweifel üben die von den französischen Philosophen sowohl der Aufklärung als auch der Romantik ausgearbeiteten und verbreiteten Ideen großen Einfluß auf den Bereich der Erziehung Neugranadas aus (72). Viele der Erneuerungen und ebenfalls der Auseinandersetzungen haben ihren Ursprung in den Schriften der Enzyklopädisten und Jean Jacques Rousseaus.

Auf die große Bedeutung, welche die Erziehung für die Aufklärung bei ihrem Vorhaben besitzt, die Unwissenheit unter den Menschen auszurotten, wurde bereits hingewiesen. Doch Unwissenheit bedeutet nicht nur Mangel an Kenntnissen; Unwissenheit wird auch gleichgesetzt mit Aberglauben und nicht reflektierten und - zumindest für die Enzyklopädisten - hinfälligen Traditionen. Sei es, um jedwede Art von Aberglauben zu vermeiden (Diderot), sei es mit dem Ziel, den wissenschaftlichen Fortschritt zu garantieren (D'Alembert) oder aus der Anerkennung der menschlichen Grenzen heraus (D'Holbach, Voltaire), immer wieder wird betont, daß der Mensch sich auf die Beobachtung der Naturerscheinungen, so wie sie sich seinen Sinnen darbieten, beschränken und auf das Tranzendentale verzichten muß. Im Gegensatz jedoch zu dem, was die romantische Kritik glauben machen will, bedeutet der Verzicht auf all das, was der Mensch nicht begreifen kann, keinesfalls die Verneinung des Metaphysischen. Die natürliche Ordnung führt gerade zur Anerkennung der Existenz Gottes, obwohl diese Anerkennung zwangsläufig abstrakter Natur ist.

Innerhalb des Rahmens des Verständlichen besteht die edelste Aufgabe des Menschen darin, die Ordnung und die Gesetze der Natur, von der er ein integrierter Bestandteil ist, aufzuspüren. Doch darf man sich keinerlei Illusionen über die menschlichen Ideen

und Handlungen machen: sie entspringen nicht etwa einer angenommenen Überlegenheit des Menschen, sondern sind das bloße Ergebnis der Gesetze, welche die Materie und ihre Bewegung regulieren. Auf diese Weise wird das Leben auf die grundlegenden Instinkte zurückgeführt, die ausschließlich mittels der Entwicklung der Vernunft, und das bedeutet durch die Erziehung, die sie in die Bahnen der konventionellen und gesellschaftlichen Normen leitet, gehandhabt werden können.

Diesen Prämissen entsprechend stellen die Naturwissenschaften die Grundlage der Unterrichtung dar, welche durch moralische und politische Erziehung ergänzt werden muß. Mit dem Ziel, den Menschen für sich selbst und die Gemeinschaft nützlich zu machen, muß der Staat ein vollständiges öffentliches Bildungssystem organisieren und leiten, das jedem die Möglichkeit bietet, nach seinen Verdiensten und Fähigkeiten in den Studien voranzuschreiten.

Die Stellung, die Rousseau bezüglich der Erziehung vertritt, ist der genannten nicht so grundlegend entgegengesetzt, wie es einige Autoren darzustellen suchen. Er erkennt nicht nur die Rolle der Vernunft ab einem bestimmten Alter an, sondern mißt ihr eine derartige Bedeutung bei, daß er von einer 'zweiten Geburt' spricht, als es Emile gelingt, Urteile auf der Basis abstrakter Überlegungen abzugeben. Hier vollzieht sich die Umformung der natürlichen Freiheit in die Freiheit des Bürgers, verbunden mit einer Bereicherung der Persönlichkeit, die in dem moralischen Bewußtsein und dem geistigen Leben des Menschen besteht.

Die etwas extremen Erklärungen, die zu der Verengung der Ausführungen des berühmten Philosophen auf Schlagworte wie 'zurück zur Natur' geführt haben, gehorchen vor allem dem Versuch, die erzieherische Situation zu vereinfachen, um so die wichtigsten Variablen zu analysieren. Sie sind also hauptsächlich von methodologischem Wert (73).

In der Bewertung der intellektuellen und gefühlsmäßigen Kräfte des Menschen und den erzieherischen Methoden ihrer Entfaltung weicht jedoch Rousseau sehr wohl von den Ideen der Enzyklopädisten ab.

Seiner Meinung nach müssen sowohl Gefühl als auch Vernunft erzogen werden, um das individuelle und das allgemeine Glück zu erlangen. Hierfür empfiehlt er eine aktive Erziehung, in welcher der Schüler sich selbst erzieht, indem er anregende, von seinem Lehrer geschaffene Situationen durchlebt. Vor allem jedoch darf der natürliche Prozeß spontaner Reifung und Aktivität des einzelnen weder behindert, gestört noch beschleunigt werden: sowohl das Ziel als auch die Geschwindigkeit des Lernvorganges sind von Person zu Person und je nach Altersstufe unterschiedlich (74).

Alle diese Überlegungen zu der Rolle und dem Ziel der Erziehung werden auf die eine oder andere Weise in den hispanischen Kolonien aufgenommen und angewendet. Es sind Einzelfälle hervorragender Persönlichkeiten bekannt, die nach dem Modell Rousseaus erzogen wurden, wie zum Beispiel Simón Bolivar unter der Obhut von Simón Rodriguez (75). Aber im Erziehungswesen äußert sich der französische Einfluß weit früher.

1762 feiert Santafé de Bogotá die Einweihung der mathematischen Fakultät unter der Leitung des erlauchten Professors José Celestino Mutis, ein vielseitiger Gelehrter, der sein Leben der Erforschung der neugranadischen Natur widmet (76). In seiner Inauguralvorlesung erläutert Mutis eindringlich den Wert der Mathematik als Grundlage für alle Wissenschaften und Künste und betont, daß die Bedeutung dieser Disziplin noch dadurch anwächst, daß ihr Studium im Bereich der menschlichen Fähigkeiten liegt. Doch über ihre wissenschaftliche Nützlichkeit hinaus stellt sie ein wirksames Mittel dar, Gott in seiner Schöpfung zu erkennen und zu preisen: "No hubiera hecho tantos progresos el ateismo, ni el espíritu de tantas naciones bárbaras se hubiera envilecido a tales términos, que hubiese avergonzado la noble condición de la naturaleza humana en todos los siglos. Un estudio tan propio y acomodado al genio del hombre las hubiera libertado de los errores groseros, conque frecuentemente ha incurrido. No en vano decía un sabio que el mundo era un grande libro, y aunque abierto para todos, muy pocos sabrán leerlo por estar escrito con cifras y caracteres matemáticos" (77).

Ausgehend von dem großen Wert und der ungeheuren Nützlichkeit der Mathematik ruft Mutis leidenschaftlich dazu auf, die Gelegenheit zu nutzen, um die Unwissenheit zu überwinden und um Spanien, das durch irrationale Vorurteile gebunden ist, zu überflügeln: "Razón será señores, que encendidos del amor a unas ventajas tan conocidas imitemos la conducta de los sabios apartando la atención de los ruines respetos de nuestra España detenida. No hagan en vuestros ánimos impresión alguna los motivos de su temeroso procedimiento en las ciencias naturales cuyo atraso lloran actualmente los españoles de juicio,..." (78).

Dies ist die Haltung des aufgeklärten Kreolentums, dessen Orientierungspunkt bereits nicht mehr das dem wissenschaftlichen Fortschritt verschlossene Spanien ist, sondern sein französischer Nachbar, der neue und vielversprechende Ideen verbreitet. Gleichzeitig jedoch handelt es sich um die umsichtigen Worte eines Mannes, der sehr wohl weiß, wo Widerstand und Gefahr für die [illegible] Wissenschaft lauern. Daher versichert er gleich zu Anfang seine Orthodoxie bezüglich des christlichen Glaubens und wird nicht müde zu zeigen, daß die experimentelle Philosophie Newtons statt die Existenz Gottes zu verneinen, sie besser erklärt als irgendeine andere Wissenschaft. Den zaudernden Geistern, die der Unterstützung der Mehrheit bedürfen, erklärt er, daß schon fast alle Franzosen Anhänger Newtons sind; den wirklichen Wissenschaftlern demonstriert er die Vorteile einer Forschungsmethode, die auf der sorgsamen Beobachtung und dem Experiment beruht. Für Mutis ist es Newton gelungen, an der Philosophie des Altertums anzuknüpfen, die von leichtfertigen Spekulationen ebenso weit entfernt ist wie die Erörterung des englischen Forschers.

Nicht weit von dem Denken Mutis' entfernt befindet sich Francisco Antonio Moreno y Escandón, eine hervorragende Figur der letzten Jahrzehnte des Vizekönigtums und einer der wichtigsten Vorläufer der neugranadischen Freiheit (79). Mit dem Ziel, das genaue Studium aller Wissenschaften - darunter die Physik oder experimentelle Philosophie - zu sichern, schlägt er die Gründung einer öffentlichen Universität in Santafé vor. Viele Argumente stehen

ihm bei diesem Unterfangen bei: der Mangel an Einrichtungen der höheren Bildung, der sich durch die Ausweisung der Jesuiten noch verschlimmert hat; das Fehlen von Seminaren, die den tridentinischen Verfügungen entsprechen, und sogar von privaten Schulen; die Unordnung und fehlende Methodik im Unterricht mit den daraus folgenden Schäden und Mißbräuchen; das Monopol der religiösen Orden in der Besetzung der Lehrstühle und schließlich die Lockerung bei der Vergabe akademischer Titel, welche diesen fast gänzlich ihr Ansehen nimmt, "weil jeder, der dies beantragt, Doktor wird" (80). Angesichts dieser jämmerlichen Lage ist der einzige Ausweg "la creación de Universidad Pública, donde con acertadas reglas, a vista del Reino y del universo se instruya la juventud en sana doctrina y verdaderos fundamentos de las ciencias, alentándose con la esperanza de obtener las mismas cátedras que emprende, porque su provisión por oposición no sólo contribuye a que se confiera a los más dignos y beneméritos, sino que sirve de incentivo a la emulación y al estudio" (81).

Auf keinen Fall darf die genannte Universität von Ordensangehörigen geführt werden, denn die Erfahrung zeigt, daß gerade sie in großem Maß zu dem schlechten Zustand des Erziehungswesens beigetragen haben. Außerdem ist ihre Haltung den profanen Wissenschaften gegenüber wenn nicht feindlich, so doch distanziert, was in keinem Augenblick die solide Lehre, welche das Land benötigt, garantiert. Schließlich braucht der Staat nützliche Menschen, die ihre gesellschaftliche Position gut auszufüllen wissen: "La felicidad común del Estado y de cada república bien ordenada estriba en que sus miembros ejerzan con propiedad y consonancia sus respectivas funciones, auxiliándose recíprocamente sin alterar el orden político ni mezclarse unos en lo que corresponde a otros: el labrador en el campo, el religioso en la contemplación, los seculares en el manejo de los negocios del siglo; a éstos necesita el monarca doctos y versados en las ciencias, porque, según el curso natural, son los que gobiernan, administran justicia a los pueblos, trabajan y en todo evento sufren las calamidades del Estado y contribuyen al alivio común" (82).

Die so ausgeführten Gedanken zeitigen nicht den erhofften Erfolg ihres Autors: die öffentliche Universität wird erst nach der Unabhängigkeit gegründet. Aber der Angriff, den er auf die Universität von Sankt Thomas unternimmt, bewirkt eine deutliche Verbesserung der Institution, die außerdem noch von der neugranadischen Verwaltung erzwungen wird, welche die Universität von Santafé verpflichtet, bei der Verleihung von Titeln dieselben Regeln zu beachten wie die Universität von Lima.

Wie nicht anders zu erwarten, kommt der entschiedenste Widerstand gegen das Projekt von Moreno y Escandón von seiten der religiösen Orden, welche direkt mit dem Verlust ihrer Privilegien bedroht sind. Die Franziskanerpatres führen zur Verteidigung der geleisteten Werke an, daß der Anreger der öffentlichen Lehre selbst seine Bildung in der Javarianauniversität erhalten hat, was ein klarer Beweis dafür ist, daß die hohen Verwaltungsämter nicht allein den Dienern Gottes vorbehalten sind. Die Mönche lassen die Gelegenheit nicht ungenutzt verstreichen, auf die Gefahr aufmerksam zu machen, die der Gründung der genannten Universität innewohnt. Sogar wenn man die Güter des ausgewiesenen Jesuitenordens mitrechnet, würde die Knappheit der Mittel dazu zwingen, dieselben Dozenten des Kollegiums von San Bartolomé und der aufgelösten Jesuitenuniversität einzustellen, was ohne Zweifel zur Fortdauer der bekämpften Ideologie führen würde.

Die zögernde Haltung des spanischen Monarchen in bezug auf das Projekt - nach zehn Jahren mühsamer Untersuchungen überträgt er die endgültige Entscheidung dem neugranadischen Vizekönig - läßt dem Erzbischof und direkten Repräsentanten der Krone in Santafé freies Spiel. Er erklärt sich gegen die öffentliche Universität trotz des günstigen Urteils der Kommission der Güterverteilung und des Stadtrates.

Trotz allem begeht man schließlich einen weniger konfliktbeladenen Weg, um dem katastrophalen Zustand des Bildungswesens Abhilfe zu schaffen. 1774 legt Moreno y Escandón seine "Vorläufige und einstweilige Methode der Studien, welche die Kollegien von

Santafé zu beachten haben, bis eine öffentliche Universität errichtet wird oder Seine Majestät etwas anderes bestimmt", vor (83). Im Grunde handelt es sich um nichts anderes als den detailliert ausgearbeiteten Studienplan, den der Finanzbeamte von Santafé in der öffentlichen Universität hätte anwenden wollen. In ihm greift Moreno y Escandón die Lehren seiner Zeit auf, indem er das Studium der modernen Philosophie zur Grundlage aller höheren Fakultäten ernennt: "Si en todo el orbe ha sido necesaria la introducción de la filosofía útil, purgando la lógica y metafísica de cuestiones inútiles y reflejas y sustituyendo a lo que se enseñaba con nombre de Física, los sólidos conocimientos de la naturaleza, apoyados en las observaciones y experiencias; en ninguna parte del mundo parece ser más necesaria que en estos fertilísimos países, cuyo suelo y cielo, convidan a reconocer las maravillas del Altísimo depositadas a tanta distancia de las sabias academias para ejercitar en algún tiempo la curiosidad de los americanos" (84).

2.3.2.2 Lehrfreiheit versus staatliche Intervention

Die Bestrebungen des erlauchten Finanzbeamten Moreno y Escandón werden verwirklicht, als unter der Verwaltung des Generals Francisco de Paula Santander in Quito, Bogotá und Caracas öffentliche Universitäten mit den Fakultäten Philosophie, Theologie, Jura, Medizin und Naturwissenschaften errichtet werden. Ihre Gründung entspricht der tiefen Sorge der Befreiungsgeneration um die Organisierung eines öffentlichen Erziehungswesens, welche auf der Überzeugung fußt, daß die gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und politischen Verfestigungen und Fortschritte der entstehenden Republiken ganz und gar von der kulturellen Grundlage ihrer Völker abhängig sind: "Las naciones marchan hacia el término de su grandeza con el mismo paso con que encaminan su educación. Ellas vuelan si ésta vuela, retrogradan si retrograda; se precipitan y hunden en la oscuridad si se corrompe o absolutamente se abandona" (85).

Dementsprechend sind alle Mitglieder der Gemeinschaft verpflichtet, sich zu bilden, und der Staat muß allen die Möglichkeit bieten, an der Kultur teilzuhaben. Wenn der Staat jedoch die Erziehungsmittel zur Verfügung zu stellen hat, gebührt es ihm auch, die Richtlinien für die Erziehung vorzugeben: "El patronato, dirección y gobierno de los colegios de estudios y educación establecidos en la República pertenecen al gobierno cualquiera que haya sido la forma de establecimiento de aquellos" (86).

Diese Richtlinien decken nicht nur den Unterricht bezüglich der Inhalte der einzelnen Fächer; Bolivar schätzt die sittliche und bürgerliche Bildung so hoch ein, daß er dem Kongreß von Angostura die Errichtung einer von der 'Kammer der Moral' ausgeübte sittliche Gewalt vorschlägt: "Demos a nuestra República una cuarta potestad, cuyo dominio sea la infancia y el corazón de los hombres, el espíritu público, las buenas costumbres, la moral republicana. Constituyamos este Areópago para que vele por la educación de los niños, sobre la instrucción nacional, para que purifique lo que haya corrompido en la República" (87).

Wenn auch der Kongreß von Angostura die Initiative des Befreiers nicht aufnimmt, so werden doch viele seiner erzieherischen Ideen - die im übrigen nichts anderes als die Formulierungen des allgemeinen Empfindens der Zeit sind - ihren Ausdruck in Gesetzesmaßnahmen und, leider in geringerem Maß, in den Unternehmungen der Republik finden (88).

Aber auch die von Bolivar artikulierte Überzeugung, daß die Erziehung Grundlage und Antriebskraft einer demokratischen Nation ist, wird zur Standarte, unter deren Zeichen sich die verschiedenen Gruppen bekämpfen, und die zu häufigen Reformen und Gegenreformen im Bereich der Erziehung führt.

Der erste große Streit entbrennt anläßlich der Gesetzesmaßnahmen des Generals Santander, der in den Universitäten das Studium der politischen Wirtschaftslehre nach Jean Baptiste Say und in den Fächern Philosophie und Jura die Lektüre von Bentham, Montesquieu,

Mably, Condillac und Destutt de Tracy zur Pflicht macht. Es ist leicht verständlich, daß die liberale Theorie von Say, ebenso wie ihre obligatorische Lehre, auf die bedingungslose Zustimmung der städtischen Elite trifft, die sich ja gerade den Gebieten zuwendet, deren Bedeutung der französische Wirtschaftswissenschaftler hervorhebt, und die in freiem Wettbewerb und ohne jede staatliche Intervention den Gewinn ihrer Aktivitäten auskosten möchte. Auf der anderen Seite fühlen sich die Großgrundbesitzer - von Say als passive Produzenten eingeordnet - notwendigerweise bedroht, denn für sie bilden Landbesitz und Ackerbau die Grundlage der Zugehörigkeit zur neuen Oligarchie (89).

Der erbittertste Streit entbrennt jedoch um die Lehre von Jeremy Bentham. Die utilitaristische Theorie geht von dem Prinzip aus, nach dem das Ziel jeglicher Handlung und jeder gesellschaftlichen Organisation in einem möglichst großen Glücksbefinden möglichst vieler Menschen besteht. Dementsprechend ist eine Handlung gut, wenn sie Freude hervorruft und Schmerz vermeidet. Da jedoch häufig Schmerz und Freude miteinander verbunden sind und gewisse Freuden sich gegenseitig ausschließen, müssen immer die Intensität, die Dauer, die Sicherheit, die Nähe, die Fruchtbarkeit - dies bedeutet die Möglichkeit, weitere Freuden zu bewirken -, die Reinheit oder Unmöglichkeit, Schmerz hervorzurufen und die Ausbreitung - also die Fähigkeit, sich auf eine größere Anzahl Menschen auszudehnen - der erwarteten Freude in Betracht genommen werden. Letztendlich unterliegt jede Handlung, sei sie individueller oder kollektiver Art, der Verfolgung der Freude, und die genannte Analyse beruht auf Beobachtung und Erfahrung. Daraus folgt jedoch, daß die Disziplinen, die den Menschen betreffen - so etwa die Moral, die Politik und das Recht -, positive Wissenschaften sind.

Die verbindliche Übernahme des 'Traité de Législation' ruft schwerwiegende Reaktionen hervor: die traditionalistischen Sektoren und die Kirche erachten die utilitaristische Moral als der christlichen widersprechend. Man argumentiert, daß die Verfassung von Cúcuta den katholischen Glauben als Grundlage der Moral der Nation aner-

kennt und daß die Verbindlichkeit eines Textes das Grundrecht der Lehrfreiheit verletzt. Das Attentat auf Bolivar am 25. November 1828 ist Vorwand, die Schuld dem Benthamschen Einfluß zuzuschreiben und die Texte aus dem öffentlichen Bildungswesen zu verbannen. Santander führt sie jedoch 1832 von neuem in den Aulen ein. Wenig später erläßt der Erzbischof von Bogotá eine Entschließung, mittels derer jedem, der den Schriften Benthams folgt, die Absolution verwehrt wird. Der Lehrplan von 1842 ersetzt die umstrittenen Schriften durch die von Balmes, aber der Streit geht mit kaum verminderter Kraft weiter. Noch dreißig Jahre später nimmt Miguel Antonio Caro auf den verderblichen Einfluß des englischen Philosophen Bezug (90).

Die langwährende Diskussion um die Texte von Bentham ebenso wie der Streit um die sensistischen Positionen von Condillac und Tracy und natürlich derjenige um die Lehrfreiheit haben einen gemeinsamen Hintergrund: den Kampf zwischen den mehr oder minder radikalen liberalen Strömungen auf der einen Seite und den konservativen oder traditionalistischen Sektoren auf der anderen. Erstere sind erbitterte Verfechter der Freiheit, sei diese wirtschaftlich, gesellschaftlich, politisch oder kulturell; letztere suchen die Verfestigung des jungen Staates eher in einer unitaristischen Organisation und in der Sicherung der öffentlichen Ordnung, wobei sie mit der entschiedenen Unterstützung schon traditioneller Institutionen zählen. Beide Teile nehmen manchmal extreme Positionen ein; je nach Regierung wird mit schwindelerregender Geschwindigkeit auf- und abgebaut, so daß nicht einmal Zeit bleibt, die Pläne tatsächlich zu verwirklichen oder das Begonnene folgerichtig fortzusetzen. Ein einziges Beispiel verdeutlicht diese Verwirrung in der Handhabung der staatlichen Angelegenheiten: 1842 wird ein Gesetz verabschiedet, das der Gesellschaft Jesu das Recht verleiht, in Kolumbien zu leben; doch sieben Jahre später wird ihre Ausweisung angeordnet. Auf der Grundlage der Verfassung von 1853 kehren die Mönche erneut zurück, um schon drei Jahre nach ihrer Ankunft nochmals ausgewiesen zu werden. Schließlich beendet das Konkordat von 1887 dieses sinnlose Hin und Her, indem den verschiedenen Orden das Recht der Lehre zugesichert wird.

Für das gesamte Jahrhundert drängt sich das Bild einer großen Waage auf, auf deren Schalen in rascher Folge Gewichte gelegt und wieder entfernt werden, weshalb ihr Schwanken oft nicht mehr kontrollierbar ist. Erst am Anfang des heutigen Jahrhunderts erreicht man endlich ein relatives, doch leicht verletzbares Gleichgewicht. Es darf dabei nicht erstaunen, daß in diesem Maremagnum von Ideen, persönlichen Interessen, schlecht angepaßten ausländischen Ideologien, persönlichen Treuebündnissen, Überresten des aufgezwungenen kolonialen Systems und natürlicherweise extremen Reaktionen dagegen die Gruppen, welche sich zu einem bestimmten Augenblick um eine Leitidee bilden, sich bald darauf wieder auflösen, weil sie Differenzen entdecken, die meist nicht so sehr philosophischen Überlegungen, sondern konkreten Interessen entsprechen.

Der Unabhängigkeitsschrei, der in ganz Lateinamerika widerhallt, markiert das Ende des absolutistischen Jochs Spaniens; doch garantiert er keineswegs den freien Weg zu der erhofften Demokratie. Nach und nach zersplittern die großen politischen Einheiten, und in vielen der ehemaligen hispanischen Provinzen entstehen Diktaturen oder autoritäre Regime mit dem Ziel, die anarchischen Wogen der Revolution aufzuhalten. Wo die Geschicke der Nation nicht von einem einzigen Caudillo gelenkt werden, entwickelt sich die oligarchische Form der Regierung, wo - unter dem Deckmantel der Demokratie - die neuen Eliten einen erbitterten Kampf um die Durchsetzung ihrer Interessen ausfechten.

Auf kolumbianischem Gebiet kann zwischen drei politischen Richtungen unterschieden werden, die verschiedene Wege zur Befreiung des aufgewühlten Landes einschlagen. Der individualistische Liberalismus, beeinflußt von den Schlagworten der französischen Revolution und von der natürlichen Ordnung der Gesellschaft überzeugt, die den Staat ohne Aufgabe läßt; der Liberalismus vagen sozialistischen Zuschnitts, der mit großer Aufmerksamkeit die Vorgänge der Jahrhundertmitte in Europa verfolgt; und der Konservatismus, der für viele die Verlängerung der kolonialen Gesellschaftsordnung ist. Während die erste Richtung allmählich

zu einer gesetzlosen Auffassung von Gesellschaft antreibt und Maßnahmen ergreift, die den Staat in jeder Hinsicht schwächen, erlangt die zweite mit der Zeit das Bewußtsein, daß nur eine gestärkte Macht in der Lage ist, die Unterschichten des Volkes zu schützen. Sie stimmt in diesem Punkt - doch wohlgemerkt aus vollkommen anderen Gründen - mit der traditionalistischen Bewegung überein, die in der starken Hand einer Zentralregierung die einzige Möglichkeit sieht, den Wirrungen, die das Land erschüttern, entgegenzuwirken. Keine dieser 'Parteien' verleugnet oder verfolgt den katholischen Glauben oder seine Minister; während jedoch die Liberalen völlige Freiheit auch in Glaubensfragen sichern wollen und jegliche Art von Monopolen zu sprengen trachten, vereinigt sich der Konservatismus mit der Kirche und überläßt dem Priestertum die ausschließliche Verwaltung der Wahrheit.

Diese Positionen führen natürlich zu antiklerikalen Maßnahmen auf der einen Seite und zu Haltungen absoluter Orthodoxie auf der anderen und beeinflussen in hohem Maß das Bildungswesen, in dessen Geschichte die Kirche von jeher eine entscheidende Rolle gespielt hat. Damit wird verständlich, daß die sogenannte 'religiöse Frage' untrennbar von der laut verkündeten Lehrfreiheit ist und daß sie sich auf die Organisation des Bildungswesens ebenso auswirkt wie auf die Inhalte der Erziehung.

Die Hoffnung auf Unterstützung seitens der Kirche wird offenkundig in der von Mariano Ospina Rodríguez vorangetriebenen Bildungsreform, auf deren Grundlage die Rückkehr der Jesuiten und deren Wiedereingliederung ins Erziehungswesen stattfindet. Die Leitidee der Gesetzgebung von 1844 ist die staatliche Intervention in der öffentlichen und privaten Erziehung: die Einführung des als offiziell angesehenen religiösen Elementes in allen Bildungsanstalten und die Kontrolle der Fächerinhalte beschränkt die Lehrfreiheit darauf, Privatschulen zu errichten und den Ort der Unterrichtung auszuwählen.

Der Plan von Ospina erlangt keine praktische Wirksamkeit, denn

nur ein Jahr später trifft General Mosquera gegensätzliche Maßnahmen liberalen Zuschnittes, die der extremistischen und verfehlten Politik der Regierung Hilario López (1849 - 1853) den Weg ebnen. Das Vorgehen des Liberalismus der Jahrhundertmitte wird nur verständlich, wenn man die wirtschaftliche Entwicklung der Zeit berücksichtigt. Der Bevölkerungsanstieg und vor allem der Handel mit Europa und Nordamerika eröffnen den Herstellern von Rohstoffen, den Landwirten, den Händlern, dem Gewerbe und denjenigen, die sich nach erlangtem Reichtum der Spekulation widmen, großartige Perspektiven. Es ist daher nur folgerichtig, daß jene sozialen Gruppen, die täglich Gewinn aus dem wachsenden Warenaustausch ziehen, nicht nur den liberalen Wirtschaftstheorien beipflichten, sondern jede Maßnahme unterstützen, welche die Freiheit des einzelnen gegenüber all dem verstärkt, was auch nur den leichtesten Geschmack nach Monopol aufweist. Nur so erklärt sich die Forderung nach Freihandel - ohne daß man noch auf die dem ungleichen Handel mit den industrialisierten Ländern innewohnende Gefahr aufmerksam wird; nur so wird der übertriebene Federalismus verständlich, der zur Zerstreuung und Blockierung der Macht führt; nur so begreift man die Dezentralisierung der Steuereinnahmen, deren Ergebnis die Unfähigkeit des Staates ist, die Aufgaben der öffentlichen Hand zu erfüllen, und die dem Land schwerwiegenden Schaden verursacht.

Aber dieses Fieber der Freiheit um jeden Preis beinhaltet auch eine besondere Interpretation der Lehrfreiheit: es ist dies das Recht jedermanns, in jeglichem Wissensgebiet Unterricht zu erteilen; das Recht, irgendeine der privaten oder öffentlichen Einrichtungen zu besuchen oder dies zu unterlassen; und schließlich ist es die Befugnis, einen Beruf ohne den entsprechenden Titel auszuüben. Die Rolle des Staates beschränkt sich darauf, Unterrichtszentren zur Verfügung zu stellen, jedoch ohne die Möglichkeit, ihre Benutzung zu erzwingen. Und noch mehr: wenn man die freie Entfaltung des einzelnen garantieren will, darf man keinerlei Bescheinigungen verlangen, die seine Befähigung bezeugen; daher muß die Universität, die eine weitere Gefahr der Monopolisierung beherbergt, abgeschafft werden. Hierzu schreibt Gerardo Molina: "El cierre de las universidades, que dejaba a la

nación sin cuadros técnicos y sin dirección política idónea, debe entenderse como otro capítulo de la lucha tenaz de los liberales contra las coaliciones de intereses. Los individuos con título acabarían por formar un monopolio, tal vez el más peligroso, porque se cimentaba en el saber. Era indispensable por tanto ahogar en su cuna los gremios de maestros y doctores" (91).

In anderem Zusammenhang ist bereits von einer liberalen Strömung die Rede gewesen, deren Ideal eine gleichberechtigte Gesellschaft ist und die zu dem Bewußtsein gelangt, daß die individuelle Freiheit nicht über der sozialen Gerechtigkeit stehen darf. Gleichzeitig vertraut sie dem Staat die Aufgabe an, die Unterschicht zu schützen: ländliche und städtische Arbeiter, ehemalige Sklaven, Indianer, Handwerker, die der herzlosen Kompetenz der aufkommenden Industrie nicht standhalten können. Ihre Vorstellung von harmonischem Fortschritt beruht auf zwei Elementen: Verkehrswege und Schulen.

Besonders die Grundunterweisung besitzt für diese Liberalen große Bedeutung; sichert sie doch die Freiheit des Menschen, indem sie ihn dazu befähigt, Ideen zu diskutieren und seine Anlagen zu entfalten. Doch auch die Berufsbildung ist für den Fortschritt unbedingt nötig - es ist dies der Augenblick, die Kunst- und Gewerbeschulen zu fördern, aus denen theoretisch und praktisch geschulte Handwerker hervorgehen. "Escuelas experimentales en que se enseñen científica y prácticamente la agricultura y la botánica, la geología, y la minería, la veterinaria y la zoología y la economía rural, darían no muy tarde a la nación los más lisonjeros resultados. Con algunos planteles de esta clase debéis estar seguros de que dentro de pocos años los productos de la industria agrícola tendrían una perfeccción y un desarrollo céntuplos, devolviendo así, profusamente a la nación, los gastos que ella haya hecho en aquellos establecimientos civilizadores" (92).

Der Verwaltung des sogenannten 'Radikalismus' ist es zuzuschreiben, daß die Universitäten wieder eröffnet werden, insbesondere die Nationale Universität der Vereinigten Staaten von Kolumbien , zu der die Fakultäten Jura, Medizin, Philosophie, Inge-

nieurwesen sowie Kunst und Gewerbe zählen, und außerdem eine öffentliche Bibliothek, das Naturwissenschaftliche Museum, Krankenhäuser, die Sternwarte, das Hygieneinstitut und die Kunstakademie.

In der gleichen Linie wie die Reformen von 1867 liegen die Maßnahmen des Generals Eustorgio Salgar von 1870, welche sich ebenfalls durch das blinde Vertrauen in die Erziehung als geeignetsten Weg zur Erringung der Zivilisation auszeichnen. Dieses Vertrauen führt zur Errichtung der kostenlosen Schulpflicht mit konfessionsloser Orientierung, damit die Gewissensfreiheit und die Trennung der beiden Gewalten gewahrt bleiben: "El gobierno no interviene en la instrucción religiosa, pero las horas de escuela se distribuirán de manera que a los alumnos les quede tiempo suficiente para que, según la voluntad de los padres, reciban dicha instrucción de sus párrocos o ministros" (93).

Die ausführliche Reform von 1870 umfaßt alle Aspekte der Erziehung: Grundunterweisung und weiterführende Schulen, Berufs- und Universitätsbildung, Lehrerbildung, Formulierung einer mit der Entwicklung der Wissenschaften und einer politischen Vorstellung der Ziele des Staates übereinstimmenden pädagogischen Konzeption, verwaltungsmäßige und finanzielle Organisation des Bildungswesens. Das Ziel der Erziehung ist, "preservar y perfeccionar la organización republicana del gobierno y asegurar los beneficios de la libertad" (94).

Hierzu muß angemerkt werden, daß in den siebziger Jahren die liberale Linie bereits über die sozialistische die Oberhand gewonnen hat - eine logische Folge der wirtschaftlichen Entwicklung des Landes. Für die Ober- und Mittelschicht ist Freiheit unvereinbar mit dem Egalitarismus, der jegliche Möglichkeit von sozialem Aufstieg und wirtschaftlicher Expansion beschneiden würde.

Um das erklärte Ziel zu erfüllen, ist es nötig, tugendhafte Bürger zu bilden, die sich an den Prinzipien der Pietät und Gerech-

tigkeit, dem Respekt vor der Wahrheit, der Liebe zu ihrem Land, Toleranz, Genügsamkeit, Fleiß, Reinheit, Mäßigung und Enthaltsamkeit orientieren - in einem Wort: Menschen, die das Vorbild des Lebens des liberalen Bürgertums in seiner Bildungs- und Aufstiegsphase nachahmen.

Die vollständige Erziehung der Jugend erfordert ihrerseits fähige Lehrer, die gemäß den wissenschaftlichen Fortschritten der Pädagogik ausgebildet werden. Zu diesem Zweck entschließt sich die Regierung, die erste deutsche Mission, bestehend aus neun Pädagogen, welche die Lehrerseminare jedes Departements leiten, unter Vertrag zu stellen. Auf diese Weise hält die deutsche Pädagogik, vor allem die Lehre von Giovanni Enrico Pestalozzi, ihren Einzug im kolumbianischen Erziehungswesen. Kurz nach Aufnahme ihrer Tätigkeiten erweisen sich die Lehrerseminare als unzureichend, um in ihren Mauern alle Anwärter aufzunehmen. Daher wird in wenigen Jahren ihre Anzahl auf zwanzig erhöht. Die zukünftigen Lehrer besuchen diese Anstalten als Stipendiaten und verpflichten sich vertraglich, vier Jahre lang als Lehrer in öffentlichen Schulen zu dienen. Eine so große Anstrengung bleibt nicht ohne spürbaren Erfolg: zwischen 1871 und 1876 verdoppelt sich beinahe die Zahl der Grundschüler.

Aber der Aufschwung des öffentlichen Unterrichts wird durch die Bürgerkriege, aus denen das Land verarmt und ideologisch tief gespalten hervorgeht, abrupt unterbrochen. Die kurze Zeit der kulturellen Blüte, in der Bogotá den Beinamen des 'Athens Südamerikas' verdient, weicht einer neuen Phase der Anarchie: die Lehrerseminare bringen mit knapper Not zwei Lehrergenerationen hervor, die Universitäten zersplittern in Fakultäten und Schulen, die dem jeweiligen Ministerium unterstellt sind, die Ingenieurschule wird zur Militärschule gemacht und aus der Universität ausgegliedert.

Die Kontroverse um die Rolle des Staates im Bereich Erziehung geht mit unverminderter Leidenschaft weiter, aber beide Parteien interpretieren die Freiheit der Lehre nach ihrem Gutdünken.

Angesichts des verbindlichen Studiums der 'Eléments d'Idéologie' von Antoine Destutt de Tracy erläutert Miguel Antonio Caro seine Vorstellung zu der Aufgabe des Staates, der - ihm zufolge - in jedem Bereich der Nation nur in dem Maß eingreifen darf, wie die Privatinitiative sich als unfähig erweist, bestimmte Aufgaben zu erfüllen. Diese These und das Bild der gefährlichen Vormacht des Staates könnte auch - mit anderen Argumenten, versteht sich - von der Gegenpartei aufrechterhalten werden: "El Estado empieza por hacerse definidor: tal es el primer paso en el camino del abuso. Luego se hace profesor, enseña lo que define, dicta lecciones por su propia cuenta. Disponiendo de los grandes recursos formados con las contribiciones públicas, ofrece enseñanzas gratuitas, mata la competencia, y se alza con el monopolio de enseñar. No contento con esto, decreta obligatoria su instrucción. El Estado, armado de la espada le la ley, impone sus opiniones desautorizadas y caprichosas, como el mahometano su doctrina al filo del alfaje. Tal es la última etapa de su usurpación intelectual, que vemos desenvolverse en el Estado moderno, como gigantesca amenaza a toda honrada libertad, y que más crece a medida que más se seculariza el Estado mismo y que de mayor independencia blasona" (95).

Die Warnung des erlauchten Konservativen verhindert jedoch nicht, daß knapp zwei Jahre später sein Parteifreund Rafael Núñez eine Verfassungreform in Angriff nimmt, die das Erziehungswesen dem Willen der zentralen Macht unterwirft: "El gobierno impedirá que en el desempeño de asignaturas literarias, científicas y, en general, en todos los ramos de la instrucción, se propaguen ideas contrarias al dogma católico y al respeto y veneración debidos a la Iglesia" (96).

Seltsamerweise wird an der Seite dieses staatlichen Zwanges der kostenlose, aber nicht verpflichtende Unterricht eingeführt, nach verbreiteter Meinung ein Überbleibsel der extremen liberalen Schule: "No hay derecho a la ignorancia, como no hay derecho al desaseo; la instrucción y la higiene son medidas que el Estado tiene derecho a imponer como necesarias para el cumplimiento de su fin" (97).

2.4 Die Republik des 20. Jahrhunderts

"Desde 1880 muchas ciudades latinoamericanas comenzaron a experimentar nuevos cambios, esta vez no sólo en su estructura social sino también en su fisonomía. Creció y se diversificó su población, se multiplicó su actividad, se modificó su paisaje urbano y se alteraron las tradicionales costumbres y las maneras de pensar de los distintos grupos de las sociedades urbanas. Ellas mismas tuvieron la sensación de la magnitud del cambio que promovían, embriagados por el vértigo de lo que se llamaba el progreso, y los viajeros europeos se sorprendían de esas transformaciones que hacían irreconocible una ciudad en veinte años. Fue eso, precisamente, lo que, al comenzar el nuevo siglo, prestó a la imagen de Latinoamérica un aire de irreprimible e ilimitada aventura" (98).

Dieses Abenteuer, das im übrigen die Stadt zur ausschließlichen Szenerie hat, wird mit großem Optimismus unternommen, genährt von der Überzeugung, daß die Zukunft Amerika gehört, daß Europa - obschon noch Vorbild für die überseeischen Nationen - vom Zerfall bedroht ist und daß es daher dringend nötig ist, das Wertvolle der Kultur der Alten Welt herbeizuschaffen, um es zu retten und ihm den Glanz zu verleihen, den es verdient (99).

Inmitten dieses blinden Vertrauens in die Geschicke der amerikanischen Völker scheint niemand die wirtschaftliche Abhängigkeit von den Industrieländern, die zunehmende Investitionen ausländischen Kapitals oder den Strukturwandel der hispanischen Gesellschaften, der neue und tiefergehende Abgründe zwischen den einzelnen Sektoren aufklaffen läßt, zu bemerken. Im Namen des Fortschritts fördert man die ausländische Einwanderung, treibt man die Investition der fortgeschrittenen Nationen voran, setzt man auf Ein- und Ausfuhr; aber man übergeht dabei die steigende Zahl der Randbevölkerung, die früher oder später die ungeheuren Ungerechtigkeiten der liberalen Politik aufdecken muß.

Der Sturm entlädt sich mit ganzer Gewalt über Lateinamerika, als

die Industrieländer infolge der Wirtschaftskrise von 1929 spürbar den Kauf von Rohstoffen einschränken. Die Chimäre der glanzvollen Zukunft und des wirtschaftlichen Wohlstandes wird zum Alptraum: die Städte drohen, unter der Woge der Einwanderer zu ersticken, die vom Land zur Stadt fließt und an die Seite derjenigen, die sich retten konnten, ein riesiges Heer von Menschen schwemmt, die täglich verzweifelt ums Überleben kämpfen. Unter diesen Bedingungen führt die erbarmungslose Konkurrenz zu extremem und absurdem Individualismus. Die traditionellen Werte der Ehrbarkeit und Solidarität werden durch Devisen wie 'rette sich wer kann' und 'das Ziel heiligt die Mittel' ersetzt. Und dieses Ziel ist der soziale Aufstieg um jeden Preis.

2.4.1 Auf dem Weg zur Industrialisierung

Die Krise von 1929 stellt die Nationen hispanischer Herkunft vor die schwierige Aufgabe, ihre wirtschaftliche und soziale Struktur neu zu ordnen. Es geht darum, die landwirtschaftliche Produktion zu modernisieren und zu diversifizieren; aber auch, so weit wie möglich, bislang importierte Waren durch Artikel nationaler Herstellung zu ersetzen. Der Prozeß, in dem die Industrienationen ihre Beziehungen zu den Ländern der Peripherie den veränderten Bedingungen anpassen, wiederholt sich in kleinerem Rahmen in jedem der hispanischen Völker. Die lateinamerikanischen Besitzer des Reichtums - so stellt es José Luis Romero dar - "procuraron ajustar la vida interna de cada uno de sus países para que los perjuicios no tuvieran que pagarlos ellos solos y, de ser posible, que los pagaran exclusivamente los demás. Hubo revoluciones, cambios en la política económica, modificaciones sustanciales en los mecanismos financieros y monetarios, y ajustes en las relaciones entre el capital y el trabajo, muchas veces perfeccionados, cuando fue necesario, con una enérgica política represiva de las clases populares" (100).

In vielen Städten beginnen sich gewisse Industriezweige zu entwickeln, die täglich mehr Leute vom Land anlocken. Neben der gut

bezahlten Anstellung in der Industrie verführen die vermeintlichen Bequemlichkeiten des neuen Habitat: öffentliche Dienstleistungen wie fließendes Wasser, Elektrizität, städtischer Transport, Massenkommunikationsmittel, elektrische Hausgeräte; oft jedoch dieser seit langem tief verwurzelte Glaube, der die Stadt mit Zivilisation, mit Kultur, mit Fortschritt identifiziert. Daß diese Hoffnungen nicht erfüllt werden, daß die Misere in der Stadt fast immer grausamer ist als die, welche man in Kleinstädten und Dörfern erleidet, weil sie zu der wirtschaftlichen Not noch die soziale und kulturelle Entwurzelung hinzufügt, hält die Lawine nicht auf. Die Stadt, machtlos vor den Forderungen der Massen, sieht zu, wie ihre Einheit aufbricht, und verwandelt sich in ein gesellschaftliches Monstrum, in dem die Gettos der verschiedenen sozialen Klassen unvermittelt nebeneinander liegen und das außerdem die unmenschlichen Züge aufweist, die ihm der technische Fortschritt verleiht.

2.4.1.1 Die neue Bourgeoisie

Kolumbien ist beim Aufkommen des neuen Jahrhunderts in einen der grausamsten und längsten Bürgerkriege seiner Geschichte verstrickt. Der Krieg der Tausend Tage hinterläßt als bedauerliches Ergebnis 100.000 Tote bei einer Bevölkerung von knapp vier Millionen, die fast völlige Lähmung der Verkehrs- und Nachrichtenverbindungen, eine aufgrund des Abzugs von Arbeitskräften für die Aufstellung der befeindeten Truppen verwüstete Landwirtschaft und eine ruinierte Staatskasse. Jorge Holguín beschreibt die Situation folgendermaßen: "El país quedó devastado; la miseria y la desolación reinaban en todas partes; como no había siembra, no se cosechaba nada; el comercio abatido; los negocios completamente paralizados, no faltaron casos de gentes que murieran de hambre, lo cual en un país tan rico como Colombia da la medida de los males terribles que causó esta guerra que duró más de tres años" (101).

Zu dieser verheerenden Lage kommt noch eine galoppierende Inflation, die zu Kreditsperre, Spekulation und illegalem Waren-

handel führt.

So ist es nicht verwunderlich, daß sogar traditionell liberale Sektoren nach einer mächtigen Zentralregierung rufen; das Bürgertum hat begriffen, daß politische Stabilität Vorbedingung für wirtschaftlichen Fortschritt ist. Das Schlagwort 'Frieden und Fortschritt' des Präsidenten Reyes ist die Zusammenfassung des allgemeinen Empfindens der Zeit. Getreu dieser Devise und mit Unterstützung von Konservativen und Liberalen stärkt die Regierung Reyes (1904-1909) die Exekutivgewalt bis hin zu autoritären Zügen, zentralisiert die öffentlichen Einnahmen und nimmt ein umfangreiches Programm öffentlicher Arbeiten in Angriff, das von Verkehrswegen und städtischen Dienstleistungen bis hin zum Schutz der aufkommenden Industrie reicht.

Dieser Weg hin zum Fortschritt wird durch eine für die wirtschaftliche und soziale Struktur des Landes ungemein bedeutsame Tatsache geebnet: die ungefähr 1860 begonnene antiochenische Kolonisierung, die das praktisch unbewohnte Gebiet der heutigen Departements von Antioquia, Caldas, Risaralda, Quindío, Tolima und Norte del Valle umfaßt. Mehrere Ergebnisse zeitigt diese Kolonisierung: erstens werden das Caucatal - wichtig wegen der Zuckerproduktion - und die antiochenischen Ebenen mit der Beseitigung des trennenden Urwaldes in die Wirtschaft integriert. Zum zweiten fördert die Verteilung des Landes in kleine Besitztümer den Anbau von Kaffee, der lange Zeit das vorherrschende Produkt der kolumbianischen Ausfuhren sein wird. Gleichzeitig führt das Minifundiensystem unabhängiger Besitzer zu einer Einkommensverteilung unter einer großen Anzahl von Menschen und damit zu einer Nachfrage von Konsumgütern, die neben den Importationen auch die Errichtung von nationalen Industriebetrieben rechtfertigt (102). Außerdem entstehen eine ganze Reihe, hauptsächlich städtischer Komplementärsektoren, die - als Quelle von Arbeitsplätzen - den Warenumlauf erweitern: Eisenbahnen, städtischer Handel, Finanzwesen, Fluß- und Seeverschiffung usw.

Trotz allem entsteht eine gefährliche Abhängigkeit der nationa-

len Wirtschaft von den Schwankungen, denen die Ernten und der Verkauf von Kaffeebohnen, die um 1920 fast 70 % des gesamten Exports ausmachen, unterworfen sind. Der Abstieg der internationalen Kaffeepreise betrifft direkt die Kapazität, Fertigwaren einzuführen; die Zunahme der Devisen drückt sich in größeren Importationen und damit in gesteigerter ausländischer Konkurrenz der nationalen Industrie und Landwirtschaft aus. Jede Krise im Bereich des Exports zieht die gesamte Wirtschaft nach sich.

Die genannte wirtschaftliche Entwicklung führt nicht nur zur Bildung einer ländlichen Mittelschicht, sondern zu einer qualitativen Veränderung der städtischen Bevölkerungsstruktur. Die neuen Arbeitsplätze und die materiellen Verbesserungen, welche die Stadt anbietet, rufen die erste Landflucht hervor. Damit beginnt ein Urbanisierungsprozeß, der die Proportion von städtischer und ländlicher Bevölkerung umkehren und aus Kolumbien ein Land der Städte machen wird. Zweifellos ist das Wachstum der granadischen Städte nicht so atemberaubend wie das von Buenos Aires, Rio de Janeiro oder Mexiko; aber die Bevölkerungskonzentration in Bogotá, Medellín, Barranquilla und Cali ist Zeichen nicht nur für die jweiligen Aktivitäten dieser Orte, sondern auch für die steigende Zahl der Menschen, die einen Arbeitsplatz außerhalb der Landwirtschaft suchen (103).

So richten sich allmählich neben dem republikanischen Patriziertum, das die Aristokratie der Gesellschaft Ende des 19. Jahrhunderts darstellt, neue soziale Schichten in der Stadt ein, angeführt von jenen, die aus der wirtschaftlichen Neuorientierung Gewinn zu ziehen wissen. Ein Teil des alten Patriziats nimmt eine sehnsüchtige und den täglichen Kampf verachtende Haltung ein, zieht sich aufs Land zurück und überträgt seinen Bediensteten die Wahrung seiner Interessen. Auf diese Weise von der wirtschaftlichen und politischen Leitung ausgeschlossen, werden diese Aristokraten von der neuen Bourgeoisie verdrängt, in deren Reihen sich einige der Patrizier, die es verstanden haben, sich dem Modernisierungsprozeß einzugliedern, Unternehmer und Händler

und jener wachsende Mittelstand befinden, der Arbeit als Angestellter, Handwerker oder Arbeiter und vor allem in dem weiten Tertiärsektor findet. Diese Bougeoisie ist das dynamische Element der Gesellschaft deutlicher Industrie- und Handelsmentalität, deren höchster Wert Effektivität, die unweigerlich zu Reichtum führt, heißt. In dem Maß, in dem sie ihre gesellschaftliche Stellung absichert, läßt sie ein täglich zahlreicheres Proletariat hinter sich zurück, das die Entpersönlichung der sozialen Beziehungen, niedrige Löhne, Arbeitslosigkeit und die Verachtung einer Gesellschaft erleidet, die den europäisierenden Luxus liebt. Und während ein Gutteil dieses Sektors der Bettelei, der Kriminalität, dem Glücksspiel und der Prostitution verfällt, entdeckt der Mittelstand seine Rolle in der nationalen Politik und die Bedeutung der erzieherischen Formung in allen gesellschaftlichen Bereichen.

2.4.1.2 Eine gespaltene Gesellschaft

Der wirtschaftliche Kollaps Kolumbiens kündigt sich mit dem Abstieg der Kaffeepreise ab 1927 an, welcher logischerweise zu einer Schrumpfung der industriellen Investition und der Arbeitsplätze führt. Aber die unseligen Folgen der Abhängigkeit von den Industrienationen treten erst deutlich mit der Ausfuhrsperre - Ergebnis der heiklen Situation der ganzen westlichen Welt - und mit der Unterbrechung der ausländischen Kapitalzufuhr deutlich zutage. Erstere führt sofort zur Schrumpfung der Importationen und zur Schwächung der inneren Nachfrage; mit der zweiten verringert sich die Finanzkraft des Staates und damit das Tempo der öffentlichen Investitionen. Die Folgen sind Arbeitslosigkeit und beginnender Lohnabfall (104).

Die langwierige Erholung von diesem Schlag beginnt unter dem Schutz einer entschiedenen Interventionspolitik der Regierung Olaya Herrera (1930-1934), die hauptsächlich in Währungs- und Einfuhrkontrolle und Protektionismus der einheimischen Industrie besteht. In dieser Zeit findet die wirkliche Industrialisierung des Landes statt, gekennzeichnet durch den Vorrang des Industriesektors vor den anderen Wirtschaftsbereichen bei gleichzeitiger

Diversifizierung. Das große Problem dieses Substitutionsprozesses sind die Kapitalgüter, zu deren Herstellung das Land nicht in der Lage ist. "En cuanto no es posible avanzar sobre la sustitución de bienes de capital y como es necesario continuar importándolos, el fondo de divisas, esto es la capacidad de importación (...) se convierte en reguladora de la inversión productiva y, por tanto, de los ciclos de expansión y contraccción de la economía, amortiguados por el endeudamiento externo y las inversiones extranjeras que en ocasiones reponen el faltante de divisas" (105).

Es gelingt der Regierung Olaya Herrera, das Vertrauen des Auslandes zurückzugewinnen. Die Investitionen der Vereinigten Staaten und das vor der Krise angesammelte Kapital machen den Aufbau der kolumbianischen Industrie möglich. Dieser Vorgang bremst auf der Stelle die Rückkehr der zuvor von der öffentlichen Hand beschäftigten und direkt von der Krise betroffenen Arbeiter zur Landwirtschaft und entfesselt im Gegenteil eine neue Welle der Landflucht. Damit wird der Verstädterungsprozeß erneut beschleunigt, was zu einer wahrhaftigen Bevölkerungsexplosion führt. Viele Einwanderer sehen sich bei ihrer Ankunft in den wichtigsten Städten einer zweifachen Enttäuschung ausgesetzt: dem völligen Mangel an Orientierung in dem komplexen Stadtgefüge aufgrund fehlender sozialer Bindungen und der Unmöglichkeit, einen Arbeitsplatz zu finden, der ihnen ein menschenwürdiges Dach über dem Kopf und eine ausreichende Ernährung zusichert. Statt der erwarteten freundschaftlichen Aufnahme finden sie eine anonyme Ansammlung von Personen vor, die viel zu beschäftigt zu sein scheinen, als daß sie den Fremdlingen Gehör schenken oder ihnen gar helfen könnten. Die Neuankömmlinge sehen sich gezwungen, die unbebauten Gebiete um die Städte herum zu besetzen und aus den Abfällen der etablierten Gesellschaft ärmliche Hütten zu errichten. Auf diese Weise entstehen die großen Armutsgürtel, die verschiedene Namen erhalten, aber stets demselben Phänomen entspringen: der Überschwemmung der Städte mit der darauffolgenden Überlastung der Infrastruktur und der Absperrung der traditionellen Stadtgesellschaft gegenüber diesem 'Gesindel', welches vorgibt, zu genießen, was ihm nicht gehört (106).

Sehr bald stellt man fest, daß der Bevölkerungszuwachs der Stadt einen tiefgehenden qualitativen Wandel mit sich bringt: "En lo futuro, la ciudad contendría - por un lapso de imprevisible duración - dos sociedades coexistentes y yuxtapuestas pero enfrentadas en un principio y sometidas luego a permanente confrontación y a una interpenetración lenta, trabajosa, conflictiva, y por cierto, aún no consumada" (107).

Die erste setzt sich aus den traditionellen Gruppen zusammen, die ein allgemein anerkanntes Normensystem zur Regulierung des Zusammenlebens besitzt. Aber gegenüber dieser normengesteuerten Gesellschaft existiert eine Ansammlung isolierter Personen, deren einzige Verbindung das zufällige Zusammentreffen an ein und demselben Ort ist. Ihr fehlt es daher an jeglichem Normensystem, sie ist "una sociedad anómica instalada precariamente al lado de la otra como un grupo marginal" (108).

Im Laufe der Zeit gelingt es einigen dieser 'Eindringlinge', sich über den Arbeitsplatz und allmähliches Vertrautwerden mit den städtischen Mechanismen in das soziale Netz der normengesteuerten Gesellschaft einzufügen. Aus dieser Verschmelzung mit der Unterschicht entsteht die städtische Masse, ein Begriff präziser Umrisse, welcher jene regellosen und unbeständigen Sektoren bezeichnet, die von ihrer Randstellung aus die vorgegebene Struktur so weit zu verändern trachten, daß sie sich in sie eingliedern können. Nur in dem Maß, wie ihre Hoffnungen zerstört werden, nehmen sie eine aggressive Haltung ein. Auf jeden Fall stehen sich zwei soziale Blöcke in dieser neu erblühenden barocken Gesellschaft gegenüber, mit anderen Darstellern, aber mit gleichen oder gar größeren Ungerechtigkeiten.

Bei alldem ist die massive Einwirkung auf die städtischen Strukturen schon für sich allein Grund genug dafür, daß die normenregulierte Gesellschaft ihre ideologische Stellung überprüft. Wie zur Zeit des kreolischen Einbruches wird das Problem des Verhältnisses von Individuum und Gesellschaft aufgeworfen, obwohl das 20. Jahrhundert der Epoche der Unabhängigkeit nur oberflächlich ähnelt.

Die grundlegende Frage dreht sich um die soziale Gerechtigkeit und ihre Vereinbarkeit mit den liberalen Ideen. Wie bei anderen Gelegenheiten erweist sich das Gerüst der Gesellschaft als siegreich: obgleich aus verschiedenen Gründen, stimmen die politischen Kräfte darin überein, daß das Wesentliche der Struktur beizubehalten ist. Die magische Formel der neuen Linie ist die Eingliederung der Masse in die normengesteuerte Gesellschaft mit der väterlichen Hilfe des Staates, der seinen Sohn nach dessen Integration in das freie Spiel des Wettbewerbs entläßt. Der starke Nationalismus und die Wiederbelebung volkstümlicher Elemente, welche diesen Populismus begleiten, bewirken, daß sogar die Randgruppen sich als anerkannte Mitglieder der Gesellschaft verstehen und mit dem wohltätigen Anstoß des Staates rechnen, um wie die anderen den Kampf um den sozialen Aufstieg aufzunehmen.

2.4.2 Das Bildungswesen der letzten hundert Jahre

Die beschriebenen gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Umformungen rufen selbstverständlich weitreichende Veränderungen im Erziehungswesen des Landes hervor. Mit der neuen Lage entstehen neue Bedürfnisse und tauchen neue Hauptdarsteller auf der nationalen Bühne auf, welche die Zügel in die Hand nehmen und entscheiden, wann und wie die neuen Aufgaben in Angriff genommen werden. Natürlich sucht das neue Bürgertum zuerst seine eigenen Probleme zu lösen: in dem Maß, in dem es genauer bestimmte Züge annimmt und wegweisende Stellungen besetzt, setzt es auch tiefgreifende Wandlungen in der Erziehung seiner Erben durch: neben dem sogenannten klassischen Abitur baut man auch das technische Abitur auf, welches den Schwerpunkt auf moderne Sprachen und Naturwissenschaften legt; in den bereits bestehenden Universitäten werden neue Fakultäten und Studiengänge wie Tiermedizin, Agronomie, Chemie, Volks- und Betriebswirtschaft eingerichtet; ja, es werden sogar neue Hochschulen gegründet, so zum Beispiel die Universität von Valle (1945), die Industrieuniversität von Santander (1947) und die Andenuniversität (1948).

Es darf nicht erstaunen, daß das erste Bildungsinstitut der Industrie- und Handelselite auf antiokenischem Boden entsteht. Der schon legendäre Unternehmungsgeist des 'paisa', der in der Kolonisierung des Westens Kolumbiens zum Vorschein kam, tritt erneut in den ersten Manufakturbetrieben hervor, die zum größten Teil von Antiokenern geleitet werden. Und die Gründung der Escuela Nacional de Minas (Nationale Bergbauschule) von Medellín im Jahre 1888 ist das deutlichste Zeichen der zunehmenden Macht der sozialen Schicht der Bergleute und Händler des Gebietes (109). Dank des aus privaten Unternehmern und Führungskräften zusammengesetzten Lehrkörpers wird eine perfekte Übereinstimmung zwischen dem Studium und der örtlichen wirtschaftlichen Entwicklung erreicht. Es ist auch in den Räumen der Escuela de Minas, wo zum ersten Mal der Einfluß der nordamerikanischen Konzeption des Unternehmertums spürbar wird; ein Einfluß, der bis zum heutigen Tag deutlich zugenommen hat. Schließlich ist es die fachliche und administrative Orientierung des Studienganges des Ingenieurwesens, welche andere Hochschulen übernehmen, die dem Beispiel der Escuela im zweiten und dritten Jahrzehnt unseres Jahrhunderts folgen.

Aber die Umstände in einem Land, welches die ersten Schritte hin zur Marktwirtschaft tut, erfordern etwas mehr als die Bildung der bürgerlichen Avantgarde. Deren Existenz und Wohlfahrt hängen in hohem Maß von abgesicherten Ausfuhren und einem sicheren Binnenmarkt ab. Es muß daher all den Sektoren, die traditionell von der Verbreitung des Kulturgutes ausgeschlossen waren, ein Mindestmaß an Erziehung zugeleitet werden, um sie in die nationale Gesellschaft einzugliedern.

Von nun an gewinnt das Schlagwort "Bildung für alle" - das bedeutet Elementarschule für die städtische Masse und für die Bauern - an Gewicht und wird bis auf den heutigen Tag von allen Regierungen wiederholt. Doch viel zu oft stehen die in alle vier Winde ausposaunten Pläne und Reformen bloß auf dem Papier. Es muß zugegeben werden, daß die Bildung des Volkes nur in dem Maß voranschreitet, wie es den herrschenden Gesellschaftsschichten für ihre Vorhaben nützlich erscheint. Tatsache ist, daß sogar heutzutage ein hoher Anteil an Analphabetismus besteht, daß es eine große

Zahl Menschen mit nur rudimentärer intentionaler Bildung gibt, daß weiterhin die Sorge um weiterführende und universitäre Bildung vorherrscht und daß das Erziehungswesen als solches Bildungschancen eher in Funktion sozio-ökonomischer Elemente als im Einvernehmen mit akademischen Kriterien zuweist.

Sehr nützlich und sogar unentbehrlich wird für das neue Bürgertum die systematische Schulung von Handwerkern und Arbeitern. Die Tradierung von handwerklichen Fertigkeiten von Generation zu Generation, von Vätern zu Söhnen ist nicht mehr ausreichend. Es ist der Augenblick gekommen, zu dem die Gesellschaft auch diesen Teil der Erziehung besonderen Personen und Institutionen übertragen muß. Nun endlich finden jene Stimmen Gehör unter der Führung des Landes, welche seit der Zeit des Radikalismus darauf bestanden haben, daß es unausweichlich nötig ist, auf unterster Ebene Arbeitskräfte auszubilden, um die neuen Aufgaben zu meistern.

Bei den entsprechenden Anstrengungen überflügelt die private Initiative - und an hervorragender Stelle die der Kirche - bei weitem die Verwirklichungen der öffentlichen Hand und nimmt erneut einen Platz der Avantgarde im Bildungswesen ein. Aufgrund des Konkordats von 1887 kommen neue Kongregationen ins Land, die sich der Erziehung widmen. Unter ihnen hebt sich die Gesellschaft Don Bosco wegen ihrer Auffassung der Bildung des Menschen in seiner Gesamtheit hervor. Auf wiederholtes Ansuchen der kolumbianischen Regierung eröffnet die Gesellschaft in Bogotá ihr Collegio Salesiano León XIII de Artes y Oficios, das mit Schneider-, Schreiner-, Schuster- und Sattlerwerkstätten ausgerüstet ist (110).

Um die Jahrhundertmitte nimmt die Acción Cultural Popular (ACPO - etwa: Initiative für volkstümliche Kulturverbreitung) unter Leitung der Priester José Ramón Sabogal und José Salcedo die schon fast revolutionäre Aufgabe in Angriff, die Massenkommunikationsmittel in den Dienst der Unterrichtung der stets vergessenen Bauern zu stellen.

Doch die wachsende Nachfrage nach qualifizierten Arbeitskräften

in der nationalen Industrie führt auch zu einem im Land einzigartigen Experiment: der Gründung einer staatlichen Berufsbildungsanstalt, die zum größten Teil von der Privatwirtschaft finanziert wird. Mehr als 25 Jahre Erfahrung dieser Einrichtung - des Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA - Nationaler Berufsbildungsdienst) - haben die Gangbarkeit des gewählten Weges und den Erfolg dieses Subsystems des Erziehungswesens bewiesen.

2.4.2.1 Der Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA)

Der Industrialisierungsprozeß Kolumbiens erfährt im Zuge des Zweiten Weltkrieges einen neuen Aufschwung. Aufgrund der zwangsweisen Einfuhrbeschränkungen staut sich in den Händen der nationalen Kapitalisten eine in der Geschichte des Landes bislang nicht gekannte Menge Devisen an. Der Überschuß in der Zahlungsbilanz führt zu hohen Inflationsraten, gleichzeitig jedoch wird das gesammelte Kapital zu einem Gutteil in der Industrie investiert (111). In der Zeit zwischen 1945 und 1954 verzeichnet die nationale Industrie außergewöhnlich hohe Zuwachsraten, besonders in den Bereichen Metallmechanik, Maschinen- und Werkzeugbau, Petroderivate und Kohleprodukte. Nach der günstigen Konjunktur im Kaffeexport Mitte der fünfziger Jahre beginnt jedoch eine neue Phase wirtschaftlicher Schrumpfung, die zum Teil durch Außenverschuldung und zunehmende ausländische Investitionen, besonders der Vereinigten Staaten, ausgeglichen wird (112).

Zu der Anziehungskraft, welche die Produktionszentren ausüben, kommt eine neue Welle politisch motivierter Gewalttätigkeiten in den ländlichen Gebieten. Dies löst eine äußerst starke Migrationsbewegung vom Land zur Stadt aus und führt zu einer wahrhaftigen Bevölkerungsexplosion in den wichtigsten Städten (113). So entsteht ein schier unmöglich zu lösendes Dilemma: einerseits ballt sich in der Stadt eine ungeheure Anzahl Menschen, welche sich ihren Lebensunterhalt in der aufsteigenden Industrie zu verdienen hoffen; auf der anderen Seite ist es gerade dieser Bereich, der am stärksten unter dem Mangel an qualifizierten Arbeitskräften leidet.

Natürlich haben die Arbeiterorganisationen ein besonderes Interesse an der Verbesserung der sozialen und wirtschaftlichen Bedingungen der Arbeiter und jener städtischen Masse, die sich in den modernen Sektor der Wirtschaft einzugliedern sucht. Schon im Jahre 1954 drängt die Unión de Trabajadores de Colombia (UTC - Vereinigung der Arbeiter Kolumbiens), eine Gewerkschaft christlicher Orientierung, deren Tätigkeiten sich auf eine integrierte Sicht des Menschen stützen, auf die Gründung eines Instituts zur Schulung von Arbeitern.

Auf der anderen Seite führt die zunehmende Beteiligung ausländischen Kapitals in der kolumbianischen Wirtschaft dazu, daß die interessierten Organismen auf eine größere Rationalisierung und Organisierung der wirtschaftlichen Entwicklungspolitik drängen. Dies bedeutet die Überwindung zweier grundsätzlicher Probleme: die dem Bedarf angepaßte Planung der Arbeitskräfte und deren Ausbildung.

Zu diesem Zeitpunkt, vor die zunehmende Nachfrage seitens der Privatunternehmen nach ausgebildeten Arbeitskräften und die soziale Unzufriedenheit der Einwanderer gestellt, entscheidet man schließlich, die Anregungen der Internationalen Arbeiterorganisation (OIT) aufzunehmen: dem Vorbild des brasilianischen "Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial" (SENAI) und der nordamerikanischen Erfahrung der "Ausbildung in der Industrie" folgend, gründet man den Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) als eine dezentralisierte Einrichtung, die dem Ministerium für Arbeit und Soziale Sicherheit unterstellt ist. Das von der regierenden Militärjunta 1957 verabschiedete Dekret bestimmt das Hauptziel des gerade gegründeten Instituts: "El Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) dará formación profesional a los trabajadores jóvenes y adultos de la industria, el comercio, la agricultura, la ganadería y la minería" (114).

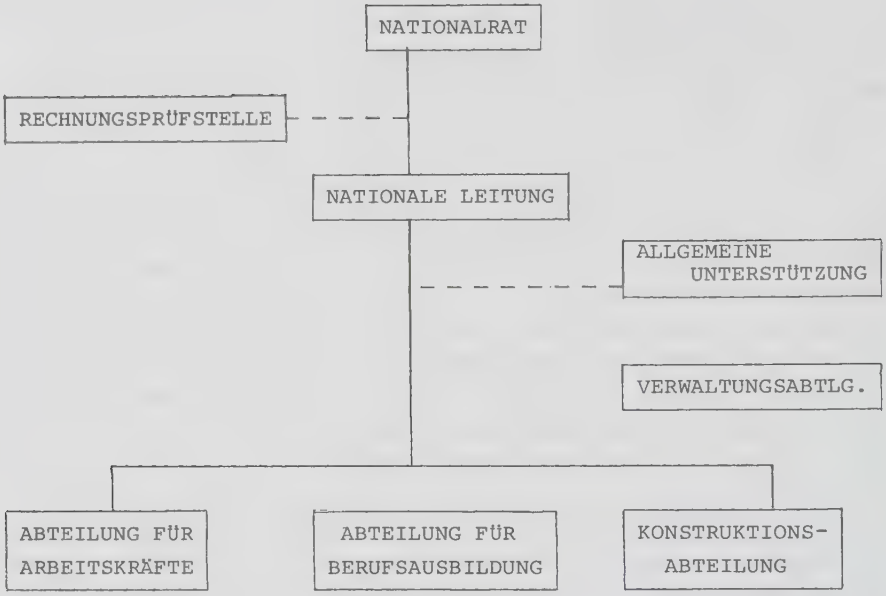
Trotz dieses weitgefaßten Ziels konzentriert der SENA anfänglich seine Tätigkeiten auf die modernen Wirtschaftsbereiche. Tatsächlich befinden sich ja auch die größten Bedürfnisse in der Industrie, gefolgt von Handel und Dienstleistungen. Es ist durchaus kein Zufall, daß die Gremien - vor allem die Asociación Nacional de Industriales (ANDI - Nationaler Industrieverband) und die Fede-

ración Nacional de Comerciantes (FENALCO - Nationaler Handelsbund) - entschieden die Gründung des SENA vorantreiben und gleichzeitig den Vorrang der privaten Initiative bei seiner Führung durchzusetzen suchen. Die rationell geplante und den sich verändernden Erfordernissen der modernen Wirtschaft angemessene Berufsausbildung ist natürlicherweise eine der ersten Sorgen der Gremien.

Doch bevor die eigentliche Berufsausbildung beginnen kann, muß der SENA seine normative Struktur festigen und die verschiedenen administrativen und ausführenden Elemente organisch miteinander verbinden. Am 23. August 1957 findet unter Leitung des Arbeitsministers die erste Sitzung des Nationalrats statt. In ihr werden formal drei Kandidaten für das Amt des Nationalen Direktors des SENA vorgeschlagen. Noch im gleichen Monat ernennt die Regierung Rodolfo Martínez Tono, der das Amt bis 1974 einnehmen wird.

Eine weitere Aufgabe besteht in dem Studium, der Klassifizierung und der Systematisierung von Angebot und Nachfrage von Arbeitskräften. 1958 wird auf nationaler Ebene eine Umfrage durchgeführt, um Daten für eine erste Diagnose zu erhalten. Und gerade im Hinblick auf die beiden genannten Hauptaufgaben - Planung und Ausbildung - wird das erste Organisationsschema der Nationalen Leitung des SENA aufgestellt: man bildet die Abteilung für Arbeitskräfte, die Abteilung für Berufsausbildung, die Verwaltungsabteilung zur Unterstützung der Tätigkeiten und schließlich die Konstruktionsabteilung, die für Rationalisierung und Planung von Investitionen, Bau und Ausstattung der Schulungszentren zuständig ist.

Im folgenden wird die anfängliche Organisation der Nationalen Leitung des SENA, die ihren Sitz in der Landeshauptstadt hat, dargestellt:



Quelle: LUCIO, Ricardo/FEDESARROLLO: 20 Años del SENA en Colombia. 1957 - 1977 Bogotá 1978.

Der Nationalrat setzt sich zusammen aus Vertretern der Gremien (ANDI, FENALCO, Land- und Viehwirte), der Arbeiter, der Kirche und des Staates (Arbeits- und Erziehungsministeriums). Bis zum Jahre 1968 wählt der Nationalrat seinen Vorsitzenden unter seinen Mitgliedern und legt dem Staatspräsidenten einen Dreiervorschlag für das Amt des Nationalen Direktors der Institution vor. Die Verwaltungsreform desselben Jahres bringt jedoch einige bedeutungsvolle Änderungen für die Leitung des SENA mit sich. Dieser wird als Verwaltungseinheit (Departamento Administrativo) in die gleiche Kategorie wie die Ministerien und das Präsidentschaftsamt eingeordnet. Des weiteren wird er zu einer öffentlichen Einrichtung erklärt, "deren Aufgabe es ist, die Gesellschaftspolitik der Regierung im Bereich der Entwicklung und Berufsausbildung der Menschen des Landes auszuführen" (115), und erhält damit einen stärker staatlichen Charakter.

Von nun an wird der Nationalrat um den Abgesandten der Nationalen Planungsabteilung (Departamento Nacional de Planeación) erweitert und von dem Arbeitsminister oder seinem Vertreter präsidiert werden. Außerdem wird der Generaldirektor direkt vom Staatspräsidenten ernannt. Die genannte Verwaltungsumstrukturierung leitet somit gewisse Machtfaktoren von der höchsten Instanz des SENA ab; gleichzeitig ist sie ein Zeichen der Tendenz, aus ihm ein wichtiges Instrument der Entwicklung des Landes zu machen. Als dezentralisiertes Institut besitzt der SENA finanzielle und administrative Unabhängigkeit, ist jedoch der Kontrolle und der Orientierung seitens der Regierung unterworfen.

Von Anfang an werden Zweigstellen in den verschiedenen Departements des Landes aufgebaut. Die Struktur der Regionalleitungen ist derjenigen der Nationalen Leitung sehr ähnlich: auch in den Regionalräten sind die verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen und die staatlichen Abordnungen vertreten; jede Zweigstelle hat einen Direktor, der weitgefaßte Befugnisse besitzt. Vor allem in den Gründerjahren übernehmen die Regionalräte außerordentlich wichtige Aufgaben: sie diskutieren die Arbeitsregelungen des SENA sowie den Ausbildungsbedarf des jeweiligen Gebietes und erarbeiten die ersten Aktionspläne der Institution. Die Reform von 1968 schafft leitende Funktionen wie zum Beispiel die Genehmigung von Zentren, Kostenvoranschlägen, Plänen und Programmen ab und macht sie eher zu beratenden Instanzen. Etwas ähnliches geschieht mit dem Amt des Regionalleiters: dieser wird zu einem Verwalter oder regionalen Geschäftsführer, dem direkten Vertreter des Nationalen Direktors. Auf diese Weise kommt innerhalb des SENA der Gedanke von der Zentralisierung der politischen Leitlinien und der Dezentralisierung der ausführenden Tätigkeiten zum Ausdruck.

Doch kehren wir zurück zu der ersten Stunde des SENA. Die Vorteile, welche sich die Privatwirtschaft aus dessen Diensten erhofft, bringen sie dazu, sich Bestimmungen zu unterwerfen, die auf den ersten Blick ihren Interessen entgegenstehen. So müssen alle Betriebe mit einem Mindestkapital von 100.000 Pesos oder zwanzig Arbeitern mit 1 % der Löhne und Gehälter zur Finanzierung des SENA beitragen. Außerdem ist die Regierung verpflichtet, jährlich mit

einem bestimmten Anteil des Haushaltes des Arbeitsministeriums zur Ausführung der SENA-Programme beizusteuern. 1963 werden die Pflichtzahlungen der Wirtschaft auf 2 % der Löhne und Gehälter erhöht. Gleichzeitig werden die Voraussetzungen für die Beitragszahlungen auf ein Mindestkapital von 50.000 Pesos oder zehn Arbeiter herabgesetzt (116). Firmen, die ein Kapital von mehr als 100.000 Pesos besitzen oder mindestens zwanzig Arbeiter beschäftigen, sind verpflichtet, Lehrlinge aufzunehmen, deren Zahl 5 % der Gesamtheit der Angestellten nicht übersteigen darf. Dem SENA gebührt es, die Zahl der Lehrlinge für jedes Unternehmen zu bestimmen.

Als die neue Institution ihre Arbeit aufnimmt, befindet sie sich in einer äußerst schwierigen Lage. Einerseits gibt es noch keine angemessene Infrastruktur, um den Aufgaben der Berufsbildung gerecht zu werden. Ein großer Teil der Mittel und der Zeit müssen für Planung, Konstruktion und Ausstattung von Klassenräumen, Büros und Werkstätten, für Lehrerbildung und andere Aufgaben aufgebracht werden.

Auf der anderen Seite zeigt die 1958 durchgeführte Studie, daß es dringend notwendig ist, 25.000 neue Arbeitskräfte auszubilden und dazu noch ein wahrhaftiges Heer von Menschen ergänzend weiterzubilden. Hier müssen Prioritäten aufgestellt, die dringlichsten Bedürfnisse auf schnellstem Wege befriedigt werden, ohne jedoch dem Irrtum zu verfallen, sämtliche Mittel für diese 'Notlageaktivitäten' auszugeben und die Hauptaufgabe zu vernachlässigen, die darin besteht, ein organisches Berufsausbildungswesen aufzubauen.

Glücklicherweise leisten die Gremien Hilfe. Einige Institutionen beruflicher Schulung und von Firmen durchgeführte Programme können genutzt werden. Außerdem übernimmt der SENA die Güter und die Leitung des Instituts für Arbeiterausbildung (Instituto de Capacitación Obrera).

Diese Unterstützung ist der deutlichste Beweis des Interesses und der Hoffnungen, welche die Privatwirtschaft in die neugegründete Institution setzt. Auch für die zukünftigen Arbeiter ist die Aus-

bildung, welche der SENA anbieten kann, von großer Bedeutung - stellt diese doch den Schlüssel dar zur Eingliederung in die städtische Gesellschaftsstruktur und zu dem stets angestrebten gesellschaftlichen Aufstieg. Von Anfang an nimmt die Vereinigung der Arbeiter Kolumbiens (UTC) aktiv an der Ausarbeitung und der Diskussion des Lehrvertrages teil, der nicht nur die verschiedenen Phasen der Ausbildung, sondern ebenfalls die Entlohnung des Lehrlings regelt. Zu Beginn nimmt man als Grundlage für diese den Mindestlohn; etwas später verpflichtet sich der Arbeitgeber, dem Lehrling mindestens 50 % des Lohnes zu zahlen, den andere Arbeiter gleicher oder gleichwertiger Tätigkeiten erhalten. Diese Entlohnung muß regelmäßig erhöht werden, bis sie in der letzten Lehrphase diejenige der anderen Arbeitnehmer erreicht.

Somit ist der SENA die einzige Bildungsinstitution, die kostenlos Schulungsprogramme anbietet und darüber hinaus versucht, die Lebenskosten der Lehrlinge während der Ausbildung zu decken.

Anfang 1959 beginnt der erste Kurs im Bereich der Industrie: zwei Lagerhallen einer Autofirma sind so umgestaltet worden, daß 130 Lehrlinge von 27 antiokenischen Unternehmen ihre Ausbildung aufnehmen können. Die Kandidaten sind unter Schülern des fünften Jahres Grundschule der öffentlichen Schulen Medellîns ausgewählt worden (117). Nach sechs Monaten Ausbildung in den Fachbereichen Elektrizität, Löttechnik, Tischlerei, Automechanik und Montage gehen die Schüler zu ihren jeweiligen Vertragsunternehmen, um dort ihre erste Produktionsphase zu absolvieren. Später werden sie zu einer weiteren Unterrichtsetappe im SENA zurückkehren. Dieser Wechsel von Produktionsphasen und Unterricht innerhalb des SENA ist das Kennzeichen der Lehrlingsausbildung (Aprendizaje), der bis heute erhalten geblieben ist.

Die Lehre hat zum Ziel, neue Arbeitskräfte für qualifizierte Berufe, besonders im modernen Wirtschaftssektor, auszubilden. Die Lehrlinge sollen 14 bis 20 Jahre alt sein und müssen während der gesamten Ausbildungszeit vertraglich an ein Unternehmen gebunden sein. Der Lehrvertrag setzt Rechte und Pflichten sowohl des Arbeitgebers als auch des Schülers fest und versucht, dem letzteren

nach vollendeter Ausbildung den Eintritt in den Arbeitsmarkt zu erleichtern. Anfänglich dauern alle Ausbildungsgänge drei Jahre, aufgeteilt in die bereits erwähnten Phasen von jeweils sechs Monaten. Heutzutage sind die meisten Lehrzeiten auf zwei Jahre gekürzt worden, von denen das erste Jahr in den Zentren des SENA stattfindet und das zweite in den Unternehmen.

Das Arbeitsministerium bestimmt, welche Handwerke Anlaß für eine Lehre sind und legt ihre Dauer fest. 1977 gibt es 77 offiziell anerkannte Lehrberufe, deren Mehrzahl zur Industrie und dem Handels- und Dienstleistungssektor gehört (nämlich 55).

Die zweite Ausbildungsform, die sogenannte 'Befähigung' (Habilitacion), richtet sich hauptsächlich an Erwachsene, die für halbqualifizierte Arbeitsplätze geschult werden sollen. Oftmals handelt es sich bei den Benutzern dieser Programme um Arbeitslose oder ungelernte Arbeiter. Aus diesem Grund sind die Kurse von sehr unterschiedlicher Länge - 80 bis 220 Stunden - und weisen bezüglich des Zeitplans und der Inhalte einen hohen Grad an Flexibilität auf. Im Gegensatz zu der Lehre (Aprendizaje), deren Programme ganztägig sind und in den Unterrichtsphasen in den Zentren des SENA stattfinden, versuchen die 'Befähigungskurse' ihre möglichen Zielgruppen mit nicht ortsgebundenen Einheiten zu erreichen und die Inhalte den besonderen Bedürfnissen anzupassen.

Neben der Ausbildung neuer Arbeitskräfte bietet der SENA Ergänzungskurse für Arbeitnehmer an, die bereits einen bestimmten Beruf ausüben und sich in ihrem Tätigkeitsbereich qualifizieren möchten. Es handelt sich hierbei gewöhnlich um zweistündige Abendkurse, die ein Trimester andauern. Die Dauer und spezifischen Inhalte der Kurse, an denen ein Arbeitnehmer teilnimmt, hängen gänzlich von dessen Kenntnissen und Bedürfnissen am Arbeitsplatz ab.

Auf einem bereits gehobenen Niveau bietet der SENA Spezialisierungskurse und Ausbildungsgänge für mittlere Angestellte - 'Förderung' (Promoción) genannt - an. Anfänglich versuchte man, bereits qualifizierte Mitarbeiter weiterzubilden und ihnen so Aufstiegschancen zu verschaffen; die entsprechenden Kurse unterschieden sich jedoch

im Grunde kaum von Ergänzungs- oder Spezialisierungsprogrammen. Doch zeigte eine der regelmäßig durchgeführten Studien über Arbeitskräftebedarf, daß es nötig war, die Schulung mittlerer Angestellter im administrativen und technischen Bereich zu verstärken. Heute wird diese Aufgabe mittels Ergänzungskursen und ganztägigen Lehrprogrammen auf fortgeschrittener Ebene von zwei Jahren erfüllt. Diese Programme richten sich an ehemalige Lehrlinge des SENA sowie in zunehmendem Maß an Abiturienten, womit sie zu einer Alternative zur Universitätsausbildung werden.

Da die Ausbildung zum Teil im Betrieb, zum Teil im SENA stattfindet, ist es unabdinglich, die Zusammenarbeit, die sich anfangs spontan ergab, zu verbessern. So ist ein dauernder Dialog nötig, um die Lehrinhalte und Aktivitäten aufeinander abzustimmen; ebenso muß der SENA die pädagogische Beratung der Ausbilder der Betriebe übernehmen.

Auf der anderen Seite sind die meisten Lehrkräfte des SENA Techniker mit einer gewissen Berufserfahrung. Als man die große Aufgabe der beruflichen Bildung in Angriff nimmt, gibt es in Kolumbien dafür kein geschultes Lehrpersonal. Damit ergibt sich die Alternative, Lehrer mit dem fachlichen Teil der Berufe, die gelehrt werden sollen, vertraut zu machen; oder aber erfahrene Techniker in Fragen der Pädagogik und Didaktik zu unterweisen. Man entscheidet sich, den letzteren Weg einzuschlagen; dies erlaubt, von Anfang an methodologische Kriterien zu vereinheitlichen. Gleichzeitig stellt diese Entscheidung jedoch einen Grund für die mangelnde Interaktion zwischen dem SENA und den anderen Mikrosystemen des Erziehungswesens dar.

1958 nimmt das Nationale Zentrum für Lehrerausbildung (Centro Nacional de Formación de Instructores) in Bogotá seine Tätigkeit auf. Drei Jahre später hat man bereits einen Ausbildungsgang von 44 Wochenstunden und einer Dauer von sechs Monaten ausgearbeitet. Nach einer Evaluierung wird dieses Programm auf neun Monate verlängert. Außerdem werden pädagogische Ergänzungskurse für bereits angestellte Dozenten entworfen, die von sogenannten 'Ausbildern

der Ausbilder' in den verschiedenen Regionalen durchgeführt werden.

Mit der Zeit konzentriert sich die Lehrerausbildung im Bereich Industrie. Daher werden Mitte der sechziger Jahre zwei Zentren für die Ausbildung von Dozenten in den Bereichen Landwirtschaft und Handel eröffnet. Wenige Jahre später entscheidet man sich für den Zusammenschluß der drei Zentren. Die erziehungswissenschaftliche Ausbildung wird während einiger Zeit im Nationalen Zentrum für Personalschulung (Centro Nacional de Formación de Personal) stattfinden, um dann von der Abteilung für Ausbildung der Nationalen Leitung der Institution übernommen zu werden (118). Damit wird die Lehrerausbildung ganz und gar dezentralisiert: die Mitarbeiter der genannten Abteilung sind für Ausbildung und Beratung der regionalen Ausbilder zuständig, die ihrerseits auf lokaler Ebene Lehrkräfte schulen.

Die Didaktik der beruflichen Schulung ebenso wie diejenige der Lehrerausbildung ist im Laufe der Jahre seit dem Bestehen des SENA stetig verbessert worden. Von Anfang an hat der Educando - handele es sich hierbei um den Schüler oder den Lehrer - mit seinen besonderen Bedürfnissen und Fähigkeiten im Zentrum der Ausbildung gestanden. Gegenwärtig gründet die Unterrichtung auf dem Konzept lebenslangen und individualisierten Lernens, das mittels der Aufteilung der Inhalte nach dem Prinzip des Baukastensystems ermöglicht werden soll (119). Damit versucht man, den individuellen Unterschieden der zukünftigen Dozenten bezüglich ihrer Vorkenntnisse und Erfahrungen sowie ihres Lern- und Arbeitstempos gerecht zu werden. Außerdem sucht man, Lerngewohnheiten zu fördern und die Grundlagen für einen lebenslangen Prozeß der Selbstbildung zu schaffen.

Dank ihrer sehr flexiblen Strukturierung stellt die sogenannte 'PIM' Erziehung (120) ein sehr wirtschaftliches System dar. So kann beispielsweise ein einziges Modul (121) als Grundelement für mehrere miteinander verwandte Fachgebiete gebraucht werden und in allen genannten Ausbildungsgängen Anwendung finden. Als in sich abgeschlossene Einheit eröffnet das Modul die Möglichkeit, jede einzelne Lernetappe für sich zu bescheinigen und so zum Teil dem Problem

entgegenzuwirken, das dann entsteht, wenn ein Schüler seine Ausbildung unterbrechen muß. Selbstverständlich erlaubt das System "PIM", daß jeder Schüler gemäß seinem Kenntnisstand jederzeit Prüfungen in jedem Modul ablegen kann. Damit werden unnötige Wiederholungen vermieden, die doch nur die Motivation des Educando verringern würden.

Um die dem SENA zugewiesenen Aufgaben zu erfüllen, muß natürlich ein umfassendes Netz von Schulungszentren errichtet werden. In den Anfangsjahren ist die ausführende Einheit des SENA die Regionale. Daher bestimmen die Erfordernisse und wirtschaftlichen Möglichkeiten jeder einzelnen die Schulungsaktivitäten ebenso wie die entsprechenden Hilfsmittel. Hierbei wiederholen sich bestimmte Nachfragen in verschiedenen Gebieten des Landes, denen die Regionalen mit Hilfe sehr ähnlich ausgerüsteter Werkstätten nachkommen. Besonders die Berufszweige Metallmechanik und Sekretariat sind fast im ganzen Land gefragt.

Sehr bald erkennt man die Notwendigkeit, Zentren mit sehr modernen und hochspezialisierten Werkstätten und Geräten zu errichten, um gewisse prioritäre Sektoren zu betreuen. Die hohen Kosten dieser Zentren rechtfertigen jedoch nicht, die entsprechenden Investitionen in mehreren Regionalen zu wiederholen. Man entscheidet sich daher für die Gründung von nationalen Zentren, die dort angesiedelt werden, wo der zu betreuende Wirtschaftsbereich am stärksten vertreten ist. So nehmen 1964 das Nationale Konfektionszentrum (Centro Nacional de Confección) in Pereira und ein Jahr später das Nationale Textilzentrum (Centro Nacional Textil) von Medellín ihre Tätigkeit auf. Es darf in diesem Zusammenhang angemerkt werden, daß einer der zukunftversprechendsten und am weitesten fortgeschrittenen Bereiche der kolumbianischen Industrie gerade der Textil- und Konfektionssektor ist. Die Tätigkeiten des Zentrums von Medellín erstrecken sich auf die berufliche Schulung neuer Arbeitskräfte, bereits angestellter Arbeitnehmer und hochqualifizierter Techniker in den Berufszweigen der Weberei, Spinnerei und Färberei.

Im allgemeinen entstehen die spezialisierten Zentren mit technischer Beratung der Internationalen Arbeiterorganisation (OIT) oder aus Abkommen mit verschiedenen Ländern (122). Dies ist zum Bei-

spiel der Fall des Kolumbianisch-Deutschen Zentrums für Mittlere Industrietechniker (Centro Colombo Alemán de Técnicos Medios Industriales), das sein Entstehen den Erfahrungen in der Kolumbianisch-Deutschen Schule für Techniker (Escuela Técnica Colombo Alemana - ETECA) verdankt. Bis 1975 arbeitet eine deutsche Mission in dem Zentrum; danach beschränkt sich die deutsche Mitarbeit auf Ausbildungskurse in der Bundesrepublik Deutschland für das Lehrpersonal und auf die Ausstattung des Zentrums mit didaktischem Material. In dem Zentrum werden Techniker in den Fachbereichen der Metallmechanik ausgebildet: Löttechnik, allgemeine Mechanik und Stanzen.

Die Schulungszentren, seien sie regional oder national, sind das sichtbarste Zeichen des SENA - bis zu einem Grad, daß viele Leute den Nationalen Berufsbildungsdienst mit einer Reihe Gebäuden gleichsetzen. Die Zentren werden nach ihren Schulungsprogrammen in Industrie-, Handels- und Landwirtschaftszentren aufgeteilt; daneben gibt es noch die sogenannten Vielfachzentren, die in bestimmten Gebieten, wo die Errichtung mehrerer Bildungsinstitutionen nicht gerechtfertigt ist, mehrere Wirtschaftssektoren betreuen.

Doch erfolgt nicht die gesamte Bildungstätigkeit in diesen Zentren. Auch nach der Überwindung des anfänglichen absoluten Mangels an Infrastruktur führt der SENA weiterhin seine Arbeit an den verschiedenen Arbeitsplätzen aus. Im Laufe der Zeit sind diese Tätigkeiten außerhalb der Zentren in sogenannten 'Programmen' zusammengefaßt worden. Die wichtigsten sind die nicht ortsgebundenen Programme für Volkstümliche Schulung (Programas Móviles de Promoción Profesional Popular), welche sich an die städtischen Randgruppen und an die traditionellen Sektoren der Landbevölkerung richten (123). Hier kommt die redistributive Funktion des SENA als eines der ausführenden Organe der Gesellschaftspolitik des Staates zum Vorschein. Nur innerhalb dieses weitgefaßten Rahmens der Nationalpolitik hat der SENA eine ausgleichende Rolle zwischen den verschiedenen Interessengruppen erfüllen, die Entwicklung armer Regionen fördern und den gesellschaftlichen Randgruppen Beistand leisten können. Das Gründungsdekret des SENA bestimmt, daß

die Beiträge getrennt nach Wirtschaftssektoren eingezogen und entsprechend für die Ausführung der Schulungsprogramme in den jeweiligen Sektoren verwandt werden. 20 % der Mittel sind jedoch dem Unterhalt der Nationalen Leitung zugeordnet, um diejenigen Regionen und Sektoren zu unterstützen, deren Tätigkeiten nicht ausreichen, um ihren Bedarf an Berufsausbildung zu dekken" 124).

Dennoch dauert es bis zum Anfang der siebziger Jahre, bis die Vorbehalte der modernen Wirtschaftssektoren ausgeräumt werden können, die befürchten, daß die Beiträge an den SENA zu einer weiteren Steuer werden, die der Staat nach seinem Gutdünken zuweist. Zu diesem Zeitpunkt ist die Annahme widerlegt worden, daß der Fortschritt eines Wirtschaftsbereiches automatisch die Entwicklung des gesamten Landes nach sich zieht. Ganz im Gegenteil: Kolumbien steht dem Problem wachsender offener und verschleierter Arbeitslosigkeit gegenüber, die - zu der sozialen Unzufriedenheit und Spannung - die Kaufkraft großer Bevölkerungsteile verringert und somit zum Engpaß für das Industriewachstum wird. Unter diesen Umständen erkennt sogar der Nationale Industrieverband (ANDI) an, daß der SENA grundlegend und massiv das Problem der Unterrichtung der Unterschichten angehen muß.

Andererseits erhofft die Wirtschaft direkte Gewinne aus der Tätigkeit des SENA, die weit über die Bereitstellung ausgebildeter Arbeitskräfte hinausgehen. Wie bereits dargestellt, nimmt die Wirtschaft in den nationalen und den regionalen Räten aktiv an der Bestimmung der Politik des SENA teil. Die Gremien sind ebenfalls in den technischen Beratungskommissionen der einzelnen Zentren vertreten; und schließlich geht die Planung der Tätigkeiten des SENA von Personalstudien und Arbeitsplatzanalysen in den verschiedenen Wirtschaftsbereichen aus. Zum zweiten ist der Betrieb aktiv an der Unterrichtung des Arbeitnehmers während der Produktionsphasen der Lehre beteiligt. Zu diesem Zweck führt der SENA Ausbildungsprogramme für betriebliche Ausbilder durch, die es dem Unternehmen ermöglichen, diese Aufgabe wahrzunehmen. Schließlich ist auch der Betrieb als solcher direktes Ziel der Tätigkeit des SENA, da dieser Beratung in Fragen der Betriebswirtschaft sowie technolo-

gische Hilfe leistet.

Versteht man unter Technologie "la manera específica de producir un bien o un servicio, manera que resulta de la articulación y aplicación de los conocimientos técnico-científicos disponibles y aplicables dentro de un determinado ambiente económico y social" (125), dann beeinflussen sämtliche Tätigkeiten des SENA auf irgendeine Weise die technologische Entwicklung der Wirtschaft, denn sie fördern mindestens eines der Bestandelemente der Technologie: technische Kenntnisse, notwendige Kapitalgüter, Rohstoffe und nötige Materialien, Arbeitskräfte und schließlich Organisationstechniken.

Tatsächlich beziehen sich die Beratungsprogramme für Betriebe auf alle die genannten Aspekte. Das Programm 'Technologische Entwicklung' des SENA hat folgendes Ziel: "el mejoramiento técnico de los procesos formativos y productivos mediante la identificación, captación, análisis, desarrollo, difusión y utilización de la tecnología más apropiada" (126).

In kleinen und mittleren Betrieben wird integrale Beratung geleistet; oft verzichtet man auch auf strukturelle und funktionsgebundene Spezialisierungen. Bei Großbetrieben dagegen wird ein höherer Differenzierungsgrad in Leitungs- und Verwaltungssystemen vorausgesetzt. Diesen und dem modernen Wirtschaftssektor allgemein bietet man daher Programme der sogenannten 'Entwicklung der Geschäftsleitung' (Desarrollo Gerencial) an, die hauptsächlich in der Schulung mittlerer Angestellter, Kursen über Verwaltungstechniken und technischer Hilfe im engeren Sinne bestehen. Im wesentlichen ist das Ziel des Programms: "La ampliación de la gama de posibilidades tecnológicas, bien por la adaptación y difusión de alternativas existentes o por la generación de nuevos medios o métodos" (127).

Zusammenfassend kann man sagen, daß der SENA - entstanden als Antwort auf eine bestimmte historische Notlage - im Laufe seines kurzen Lebens Programme und Tätigkeiten entwickelt hat, die weit über seine anfänglichen Aufgaben hinausgehen. Es ist nicht zu leugnen,

daß er als Bildungseinrichtung in hohem Maß zu der Schulung qualifizierter Arbeitskräfte und zu der Herausbildung einer Arbeiterklasse beigetragen hat. Als Verbreiter von Technologien hat die Institution die Entwicklung des Landes stark durch ihre Unternehmensberatung vorangetrieben. Schließlich ist es gelungen, eine gewisse Konzertierung der Interessen unterschiedlicher gesellschaftlicher Sektoren zu erreichen und damit aus dem SENA ein Element zu machen, das die Tür zu einer wirklichen Demokratisierung des Bildungswesens öffnet.

2.4.2.2 Die Erziehung seit der 'Regeneración': Katholizismus und Zentralismus

Zwei Elemente der Konstitution von 1886 bestimmen die Entwicklung und die Struktur des kolumbianischen Bildungswesens des 20. Jahrhunderts: die zentralisierte Regierungsform der Republik und die Erhebung des katholischen Glaubens zum nationalen Bekenntnis. Beide stellen den ideologischen Ausdruck eines Sektors der herrschenden Schicht der Zeit dar, übersteigen jedoch bei weitem die Kraft des Staates und der gesellschaftlichen Institutionen.

Die katholische Religion zum nationalen Glaubensbekenntnis zu erklären und sie unter den Schutz der öffentlichen Gewalten zu stellen (128) bedeutet, aus Kolumbien eine Art theokratische Republik zu machen, den Staat dem Vatikan zu unterstellen, die Selbständigkeit des Landes zu beschneiden und die Kirche zum Eingreifen in die Politik einzuladen. Diese Unterwerfung ist um so stärker, desto schwächer der Staat ist. Ganz offensichtlich rechnet die Kirche um die Jahrhundertwende mit größerer Kohärenz und Macht als irgendeine andere Institution mit Ausnahme des Militärs und zögert nicht, dem öffentlichen und privaten Leben der Kolumbianer ihren Stempel aufzudrücken. Das Konkordat bestimmt sehr klar, welches die juristischen Folgen des Grundgesetzes in bezug auf die Erziehung sind: "En las universidades y en los colegios, en las escuelas y en los demás centros de enseñanza, la educación e instrucción pública se organizarán y dirigirán en conformidad con los dogmas y la moral de la religión católica. La enseñanza religiosa será obligatoria

en tales centros, y se observarán en ellos las prácticas piadosas de la religión católica" (129).

Diese Anordnung steht in offenem Widerspruch zu der Gewissensfreiheit und natürlich zu der schon oft diskutierten Freiheit der Lehre.

Dasselbe Konkordat verleiht den Diözesenordinarien das Vorrecht der Inspektion und Revision der Texte über Religion und Moral sowie die Befugnis, Lehrer dieser Fächer ihrer Aufgaben zu entheben, falls der erteilte Unterricht nicht der katholischen Doktrin entspricht. Damit erhält die Kirche, wenn auch auf die religiöse Erziehung beschränkt, das Recht der Inspektion und Überwachung.

Ein halbes Jahrhundert - die Zeit, in der diese Verfügungen des Grundgesetzes Gültigkeit haben - trägt ganz ohne Zweifel zur Stärkung der Stellung der Kirche als Institution innerhalb des kolumbianischen Staates bei und untermauert erneut die Rolle, welche diese von jeher in der Erziehung spielt. Gleichzeitig ruft es wachsenden Widerstand bei den liberalen Sektoren hervor, der in der Reform der Konstitution im Jahre 1936 seinen Ausdruck findet. In ihr wird der weltliche Charakter des Staates bestätigt, der Vorrang der staatlichen Gewalt bekräftigt und die Freiheit des Gewissens und des Kultes wiederhergestellt. Dies bedeutet keineswegs, daß die Reformer eine Kirchenverfolgung beginnen wollten - ganz im Gegenteil: die Konstitution von 1936 erneuert das Recht, Übereinkünfte zwischen Kirche und Staat zu treffen. Aber man spricht bereits von zwei getrennten Mächten, die gleichberechtigt ihre Beziehungen regulieren können. Bezüglich der Erziehung wird die Lehrfreiheit ausgerufen, dem Staat wird die oberste Inspektion zugewiesen, und man verzichtet auf die konfessionelle Orientierung des Bildungswesens: "Se garantiza la libertad de enseñanza. El Estado tendrá, sin embargo, la suprema inspección y vigilancia de los institutos docentes, públicos y privados, en orden a procurar el cumplimiento de los fines sociales de la cultura y la mejor formación intelectual, moral y física de los educandos (...)" (130).

Natürlich ändert die Konstitution von 1936 nichts an dem Abkommen

mit dem Heiligen Stuhl, wodurch eine Reihe von Widersprüchen zwischen den Regelungen des Grundgesetzes und den Übereinkünften des Konkordats von 1887 entstehen. Hierzu sei angemerkt, daß die späteren Abmachungen mit Rom das genannte Konkordat bezüglich der Erziehung und Bildung ratifizieren.

Was die Staatsordnung angeht, so setzt die Konstitution von 1886 dem von den Radikalen 1863 errichteten Föderalismus ein Ende. Nach Meinung führender Persönlichkeiten der sogenannten Regeneration ist der Föderalismus die Ursache der unendlichen Bürgerkriege, der Schwächung des Staates, der Unruhe und der Zerstörung (131). So erscheint das neue Grundgesetz als Gegensatz zu dem radikalen: Anerkennung Gottes als höchster Quelle der Autorität, zentralistische Staatsordnung als wichtiges Element der nationalen Einheit, Stärkung der Exekutivgewalt im Hinblick auf die Einhaltung der Ordnung, Verlängerung der Präsidentschaftsperiode auf sechs Jahre, Abschaffung des freien Handels mit Waffen und der Pressefreiheit. Die Reaktion, welche in der Konstitution von 1886 zum Ausdruck kommt, ist natürlich, wenn man bedenkt, in welch alarmierendem Zustand des Zerfalls sich die Gesellschaft befindet. Doch werden sich nicht alle in die neue Ordnung gesetzten Hoffnungen erfüllen: noch muß das Land die Geißel des Tausendjährigen Krieges erleiden und, schon in unseren Tagen, führt die sogenannte Violencia zu der faktischen Abschaffung der Demokratie (132). Der Mangel an Infrastruktur, an ausgebildetem Personal und, ganz allgemein, die Knappheit der Mittel verhindern es, daß der Staat die Bedürfnisse einer Bevölkerung befriedigen kann, die auf ein so riesiges Gebiet wie das Kolumbiens verstreut lebt. Hinzu kommt, daß der Versuch, einen modernen - interventionistischen - Staat aufzubauen, auf den Widerstand der Ortsgewaltigen stößt, die gerade die prekäre Lage der zahlreichen Randbevölkerung ausnutzen, um durch Ämterpatronage ihre politische oder wirtschaftliche Stellung zu stärken und so ihre Privilegien zu erhalten und ihre persönlichen Interessen durchzusetzen. In den Provinzhauptstädten, aber vor allem in Bogotá, wächst ein enormer Verwaltungsapparat, dessen Kosten leider in keinem Verhältnis zu der Leistung in der Erfüllung der zugewiesenen Aufgaben stehen, da er sich mehr durch Korruption und Sektarismus als durch fachliche Arbeit für das Gemeinwohl auszeichnet.

Natürlich erscheinen die beschriebenen Phänomene auch im Bildungssektor und seiner Verwaltung. An allererster Stelle ist der Staat nicht fähig, die Gesamtheit der Bevölkerung im Schulalter zu betreuen, noch die vollständige Ausbildung des Lehrkörpers zu garantieren. Die erzieherischen Dienstleistungen konzentrieren sich dort, wo größerer Druck seitens der politischen Gruppierungen ausgeübt wird oder wo wegen der Bevölkerungsentwicklung der Unterricht als ein sicheres Mittel angesehen wird, 'Brände zu löschen' und größere gesellschaftliche Konflikte zu vermeiden. Dieser Ort ist die Stadt, in dem Maß, in dem sich in ihr ein Industrie- und Handelsbürgertum herausbildet, das genügend stark ist, um eine seinen Interessen entsprechende Erziehung zu erreichen, und wo die Bevölkerungskonzentration notwendigerweise zur Vermehrung der Bildungseinrichtungen führt. Die verschiedenen Regierungen verschleiern diese Unfähigkeit und das mangelnde Interesse, das man annehmen muß, mit Gesetzen wie dem bereits zitierten von 1886, welches den Unterricht als nicht verpflichtend erklärt, und anderen, welche die Diskriminierung von Land- und Stadtschulen bestätigen (133). Doch selbst heutzutage, wo die vereinheitlichte Grundschule für alle Bürger verpflichtend ist und daher als unausweichliche Aufgabe des Staates angesehen wird, besteht ein hoher Grad an Analphabetismus und gibt es eine große Zahl Landschulen, die weniger als die vorgesehenen fünf Jahre Grundschule anbieten.

Eine weitere Folgeerscheinung des Zentralismus ist die Trägheit und mangelnde Anpassungsfähigkeit der Verwaltung. Seit Beginn des Jahrhunderts wird ihre fehlerhafte Effektivität kritisiert und 'Verwaltung da, wo man sie braucht' gefordert. Trotzdem konzentriert der Staat immer stärker seine Bürokratie in der Landeshauptstadt und überträgt täglich mehr Aufgaben den öffentlichen Institutionen. Von Bogotá aus entscheidet das Bildungsministerium über das gesamte öffentliche Erziehungswesen, fast immer ohne die enormen sozialen und kulturellen Unterschiede der verschiedenen Regionen des Landes in Betracht zu ziehen. Der Informationsfluß ist gewöhnlich einseitig und folgt ausschließlich der Befehlslinie; Initiativen und Empfehlungen 'von unten' verlieren sich normalerweise in den verschlungenen Pfaden einer zu komplizierten und schwer zu

handhabenden Verwaltung (134).

Mit dem Ziel, größere Beweglichkeit bei den Amtswegen und eine bessere Betreuung der vielfältigen gesellschaftlichen Bedürfnisse zu erreichen, nimmt die Regierung Carlos Lleras Restrepo (1966 - 1970) eine weitgefaßte Reform des Verwaltungsapparates in Angriff. Im Bereich Erziehung bestehen die wichtigsten Maßnahmen in der Loslösung bestimmter Abteilungen vom Nationalen Ministerium durch die Bildung dezentralisierter Institute und in der inneren Neuordnung des Ministeriums. Außerdem wird zum ersten Mal der öffentliche Bildungssektor definiert: "El Sector Educativo de la Nación estará constituido por el Ministerio de Educación Nacional y por los siguientes establecimientos públicos:

a) Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior (ICETEX)
b) Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES)
c) Servicio Nacional de Apredizaje (SENA)
d) Instituto Colombiano de Construcciones Escolares (ICCE)
e) Instituto Colombiano de la Juventud y el Deporte (COLDEPORTE)
f) Fondo Colombiano de Investigaciones Científicas y Proyectos Especiales "Francisco José de Caldas" (COLCIENCIAS)
g) Instituto Colombiano de Cultura (COLCULTURA)
h) Instituto Caro y Cuervo
i) Las Universidades Nacionales
j) Instituto Colombiano de Cultura Hispánica" (135).

Dem Erziehungsministerium kommt hauptsächlich die Aufgabe zu, die Entwicklung der Dienstleistungen des Sektors zu koordinieren, die Verbreitung und Verbesserung von Erziehung, Wissenschaft, Kultur und Sport zu fördern und die oberste Inspektion und Überwachung der Bildungsanstalten auszuüben (136). Somit sind die Hauptfunktionen des Ministeriums: Erarbeitung der Leitlinien der Bildungspolitik, Koordination der für die Ausführung der Pläne und Programme zuständigen Institutionen und Kontrolle der Bildungseinrichtungen. Die direkte Verwaltung der Unterrichtszentren beschränkt sich auf nationale Schulen, deren Zahl nur 1 % der gesamten öffentlichen Anstalten ausmacht. Bestimmte spezielle Aufgaben, wie die der

Förderung von Forschung und Wissenschaft oder die Anregung von Sport und Freizeit, werden den entsprechenden dezentralisierten Institutionen zugewiesen (137). Leider hat diese Maßnahme - dazu bestimmt, das Kultusministerium zu entlasten - zu einem erheblichen Zuwachs der Bürokratie in jedem einzelnen der Institute geführt, so weit, daß heute der gleiche Grad an Wirkungslosigkeit erreicht ist, der seinerzeit die Gründung motiviert hat. In einigen Fällen entstehen Probleme bei der Begrenzung der Funktionen, was Leerstellen oder im Gegenteil Parallelismen hervorruft.

Im gleichen Jahr 1968 werden die Fondos Educativos Regionales (FER - Regionale Erziehungsfonds) gebildet als ein wichtiges Werkzeug, um das Prinzip der Zentralisierung der Leitlinien der Bildungspolitik und die Dezentralisierung der Verwaltung in die Wirklichkeit umzusetzen. In jedem Departement gibt es einen Erziehungsfonds, der aus Beiträgen der Nation, der Departements und der Städte gespeist und von den regionalen Behörden unter Aufsicht eines Delegierten des Ministeriums verwaltet wird (138). Die Erziehungsfonds sind für den Unterhalt und die Erweiterung der Bildung in den öffentlichen Grund- und Sekundärschulen sowie der Kurzstudiengänge zuständig. Ihre Bedeutung nimmt mit der sogenannten 'Nationalisierung der Erziehung' beträchtlich zu, da diese die öffentliche Grund- und Sekundärbildung zu einer Dienstleistung auf Kosten der Nation erklärt und den FER die Verwaltung der entsprechenden Mittel anvertraut. Theoretisch übernimmt der Staat nicht nur die Kosten der nationalen Schulen, sondern auch die der departamentalen und städtischen Anstalten. Gleichzeitig behält sich das Ministerium das Recht vor, die Bildung neuer Lehrstellen und den Bau neuer Unterrichtszentren zu genehmigen (Gesetz Nr. 43 von 1975). Hier kommt klar zum Vorschein, daß die 'dezentralisierenden' Maßnahmen zu keinem Augenblick die Macht der zentralen Regierung berühren. Die Vertretungen des Erziehungsministeriums und die der meisten dezentralisierten Institute des Sektors erfüllen ausführende und empfehlende Aufgaben. Normalerweise treffen die zentralen Institutionen weiterhin Entscheidungen, die weit über die bloße Orientierung und Formulierung der Bildungspolitik hinausgehen. Es wäre daher präziser, von 'Verwaltungsverflechtung' zu sprechen, die darin besteht, bestimmte Aufgaben

speziellen Instituten und Vertretungen zu übertragen, die - nebenbei gesagt - in den Provinzhauptstädten angesiedelt sind.

III. KRITISCHE ANALYSE DES KOLUMBIANISCHEN ERZIEHUNGS- UND BILDUNGSSYSTEMS

Seit der Unabhängigkeit haben große Staatsmänner und herausragende Persönlichkeiten Kolumbiens unermüdlich den eminenten Rang unterstrichen, welcher dem Erziehungswesen im nationalen Geschehen gebührt. Mal erscheint die Erziehung als Voraussetzung für Freiheit und Selbstbestimmung der lateinamerikanischen Völker, bei anderer Gelegenheit wird sie mit wissenschaftlichem Fortschritt verbunden; zu einem bestimmten Augenblick sieht man in ihr den Garanten der freiheitlichen Entwicklung der Person, ein anderes Mal hebt man ihre Bedeutung hervor, um aus den Kolumbianern nützliche und verantwortungsvolle Gesellschaftsmitglieder zu machen und die eigenen moralischen und kulturellen Werte zu erhalten. Seit seiner Entstehung charakterisiert sich der kolumbianische Staat "por la ilimitada fe en la bondad de la educación como medio de progreso colectivo y como instrumento para afirmar la democracia" (139).

So drückt es die gegenwärtige Regierung aus und versichert: "La educación es (...) condición de una auténtica democracia, fundamento de la convivencia pacífica y civilizada y medio primero de afirmar la soberanía. La educación es el puente entre las generaciones: por ella anticipa la sociedad su futuro y establece el vínculo con su pasado" (140).

Daher hat das Erziehungswesen als Hauptziele die Bildung verantwortlicher Menschen, welche die Geschichte und Institutionen des Landes, die Natur ebenso wie die Güter und Dienstleistungen der Gesellschaft respektieren; Menschen, die zu ihren eigenen Werten stehen und gleichzeitig die Menschenrechte und kulturellen Traditionen anderer Zeiten und Breitengrade anerkennen; Personen, die sich des gesellschaftlichen Nutzens wissenschaftlicher und technologischer Kenntnisse bewußt und fähig sind, aktiv zur Lösung nationaler Probleme, besonders in den Bereichen sozialer Gerechtigkeit, Sicherheit, Gesundheit, Arbeitslosigkeit, Wohnungsnot und Kommunikationswege beizutragen.

Der genannte 'Glaube in die Erziehung' stützt sich auf ein umfassendes Konzept mit weitreichenden Folgen: "La educación es signo

infalible de la madurez de los pueblos. So concibe como un proceso permanente e integrado de formación que toma al ser humano como totalidad en curso para hacerlo dueño de su propio destino. Es una función que cumplen el individuo y la sociedad para conservar, crear, transformar y transmitir la cultura universal y nacional" (141).

Diese Auffassung kommt einem Aufruf an alle Mitglieder und Gruppen der Gesellschaft und selbstverständlich einer Verpflichtung des Staates gleich, die Erziehung aller Bürger während ihres ganzen Lebens zu sichern.

Es muß jedoch zugegeben werden, daß der Staat bislang noch nicht in der Lage ist, den konstitutionell festgelegten Auftrag zu erfüllen und allen Kolumbianern den Zugang zur Elementarschule zu ermöglichen. Man muß allerdings anmerken, daß die Topographie und die Ausdehnung des Landes ebenso wie die wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Bedingungen, unter denen weite Teile der Bevölkerung leben, den Zugang zu dem formalen Bildungswesen sehr erschweren. Dies ist der Grund dafür, daß eine ganze Reihe nicht formaler, sowohl privater wie auch öffentlicher Bildungsprogramme entstanden sind, um die Mängel des konventionellen Systems auszugleichen und auf direktem und wirksamem Weg die wirklichen Bedürfnisse des Landes anzugehen.

Zweifellos sind die abgelegenen Gebiete und ganz allgemein die ländlichen Zonen besonders stark von Bildungsproblemen betroffen. Niedrige Einschulungsquoten, ein hoher Prozentsatz vorzeitiger Schulabgänge, Lehrermangel und fast völliges Fehlen von Unterrichtsmaterialien - dies ist die traurige Realität für einen wichtigen Teil der kolumbianischen Bevölkerung.

Aufgrund der vielschichtigen Problematik des kolumbianischen Erziehungswesens wird im folgenden die formale und nicht-formale Bildung getrennt untersucht, dabei jedoch der ersten Modalität größeres Gewicht beigemessen. Ebenfalls werden die Aus- und Weiterbildung der Lehrer - mit Sicherheit ein Kernpunkt eines jeden Erziehungssystems - sowie die Verwaltung, die ja ohne Zweifel die Grundlage für das reibungslose Funktionieren des Unterrichtsge-

schehens und das Erreichen seiner Ziele darstellt, gesondert behandelt.

3.1 Das Formale System

Im ersten Kapitel der vorliegenden Arbeit ist schon kurz auf den Unterschied zwischen formaler und nichtformaler Erziehung hingewiesen worden. Ebenso sind die begrifflichen Probleme erwähnt worden, die aus einer allzu starren begrifflichen Gegenüberstellung des Formalen und Nicht-Formalen, des Schulmäßigen und Außerschulischen, des Institutionellen und mit Normen Versehenen im Gegensatz zu dem 'Freien' und 'Spontanen', dem Intentionalen gegenüber, dem, was kein klar bestimmtes Vorhaben in sich schließt, erwachsen. Eine kurze historische Untersuchung erhellt die Ursache dieser Schwierigkeit: Während in der traditionellen und statischen Gesellschaft die intentionale Erziehung mit der funktionalen Bildung zusammenfällt, verliert letztere in der dynamischen Gesellschaft - diese zeichnet sich vor allem aus durch ihre vielschichtige Struktur, das Vorherrschen von Sekundärgruppen und Institutionen, geringe Gültigkeit der Werte und Normen, welche ständig in Frage gestellt werden; dauernde und täglich schnellere Änderung in der Technik und damit der gesellschaftlichen Beziehungen (142) - zunehmend an Kraft, während gleichzeitig die intentionale Erziehung an Bedeutung gewinnt. Die intentionale Erziehung löst sich von dem Hintergrund der funktionalen Bildung ab und wird nach und nach in einem allgemeinen und - zumindest theoretisch - allen Gesellschaftsmitgliedern offenstehenden Schulsystem institutionalisiert. Die Schule wird zum Ort der intentionalen Erziehung par excellence; zugleich wird ein bestimmtes Alter - Kindheit und Jugend - zu der Zeit erhoben, in der jedes Mitglied ein gewisses Unterrichtspensum zu absolvieren hat. Außerhalb des Erziehungswesens liegende Faktoren - zum Beispiel der zweite Weltkrieg in Europa oder die ungünstige sozio-ökonomische Lage einiger Personen - wie auch gewisse Mängel des Schulsystems selbst, aber auch die Dynamik der modernen Gesellschaft führen dazu, daß oftmals die in der Kindheit erhaltene Unterrichtung nicht ausreicht, um die volle Selbstverwirklichung des Individuums in der Gemeinschaft zu garantieren. Zu diesem Zeitpunkt beginnt die Gesellschaft, im Namen der Gerechtigkeit und

Chancengleichheit ein anderes Erziehungswerkzeug zu schmieden, einen zweiten Bildungsweg, der streckenweise parallel zum ersten verläuft, sich jedoch plötzlich verliert und vom Wanderer verlangt, einen Fluß schwimmend zu überqueren und den Pfad am anderen Ufer wieder aufzunehmen. Daher haben beide Wege gemeinsame Elemente, aber gleichzeitig verschiedene Hauptdarsteller; daher stimmen die Ziele nur selten überein und unterscheiden sich die Mittel und besonders deren Anwendung. Als Instrument zur Erfüllung bestimmter Funktionen wird auch dieser zweite Weg langsam institutionalisiert: er untersteht bestimmten rechtlichen Normen, ist mit spezialisiertem Personal ausgestattet und ist Ziel wissenschaftlicher Reflexion und Untersuchung. Damit vermischen sich die Grenzen von formaler und nicht formaler Erziehung noch mehr. Die einzigen allgemeingültigen Unterscheidungskriterien beziehen sich anscheinend auf die Educandos (Kinder und Jugendliche auf der einen, Erwachsene auf der anderen Seite), die Kontinuität des erzieherischen Handelns (geringere oder größere Regelmäßigkeit der Unterrichtsperioden), den Ort (Vorrang eines einzigen Schulungszentrums oder mehrere Bildungsorte) und die Mittel (Vorherrschen direkter Kommunikation gegenüber derjenigen durch Massenkommunikationsmittel). Dies alles mit der Einschränkung des Faktors Zeit: die innere Dynamik der beiden genannten Mikrosysteme läßt eine Entwicklung erkennen, die ihre Struktur und Merkmale so verändert, daß eine Verschmelzung der Subsysteme durchaus denkbar ist (143).

In der Praxis erscheint die Unterscheidung von formaler und nichtformaler Erziehung oftmals willkürlich und gehorcht historischen Gründen der Entwicklung des Bildungswesens. So wird zum Beispiel die vom SENA ausgeführte Schulung als nicht formal eingestuft, obwohl das Hauptgewicht seiner Bildungsarbeit ganz offensichtlich dem formalen Bereich des kolumbianischen Erziehungssystems angehört. Alles deutet darauf hin, daß in diesem Fall der Begriff 'nicht formal' als Gegensatz zu 'traditionell', zu dem, was vor der Gründung des Nationalen Berufsbildungsdienstes existierte, gebraucht wird.

In der folgenden Untersuchung des kolumbianischen Bildungswesens wird die Arbeit des SENA sowie anderer Institutionen nach ihrer

Zugehörigkeit zu dem formalen beziehungsweise nicht formalen Subsystem vorgenommen, um so nicht dem gewöhnlichen Gebrauch der genannten Worte, sondern eher einer strengeren begrifflichen Klassifizierung zu entsprechen.

3.1.1 Elementarerziehung

Der Gedanke einer elementaren Erziehung, welche die Grenzen des geistlichen Standes übersteigt, entsteht mit dem Aufkommen des Bürgertums, das von Anfang an die dringliche Notwendigkeit einiger Kenntnisse und Fertigkeiten seiner Mitglieder erkennt, um seine Existenz und sein Fortkommen zu garantieren. In dem Maß, in dem die bürgerlichen Privilegien auf andere Bevölkerungsschichten ausgedehnt werden, in dem die Gesellschaft einen größeren Dynamismus erlangt und der Mensch sich von dem resignierten Glauben an einen das Schicksal jedes einzelnen vorbestimmenden Gott löst und Vertrauen in seine eigenen Fähigkeiten setzt, hört die elementare Unterrichtung auf, als ein unerreichbares Privileg angesehen zu werden und wird im Gegenteil zu einem Gut, das immer mehr Menschen anstreben und fordern. Die Aufklärung stellt einen Höhepunkt in dieser Entwicklung dar: die Anerkennung des Menschen als rationales Wesen zieht unausweichlich die Forderung nach sich, dieses sein herausragendes Kennzeichen zu fördern; die Gleichheit der menschlichen Natur zugeben heißt notwendigerweise, den Unterricht zu einem Recht für alle zu machen. Die französischen Enzyklopädisten, besonders ihr Führer Denise Diderot, erheben sich zu Fürsprechern der neuen Ideen und treten für ein allgemeines öffentliches Schulwesen ein, das allen Menschen die Möglichkeit intellektueller und geistiger Bildung bietet.

Von diesem Augenblick an ist die Entwicklung der gesamten Menschheit undenkbar ohne die Forderung nach allgemeiner Volksunterrichtung. Sie ist Anlaß gewesen für philosophische Abhandlungen, wissenschaftliche Untersuchungen, verbissene Kämpfe und politische Erklärungen. Sie war das Banner der lateinamerikanischen Emanzipation und der ersten unabhändigen Regierungen, Leitfaden der Gesellschaftspolitik des Radikalismus, Streitpunkt zwischen Libera-

len und Konservativen, Grund für zahlreiche Reformen und Gegenreformen im Erziehungswesen. Spät - erst in unserem Jahrhundert - ist sie zu Pflicht und Recht eines jeden Kolumbianers erklärt worden. Doch ebenso wie andere lateinamerikanische Länder ist Kolumbien nicht in der Lage gewesen, allen seinen Bürgern dieses Gut zu verschaffen, das über den zukünftigen Kurs des Lebens der Menschen entscheidet, ihnen die Türe zu dem Kulturbesitz ihres Volkes öffnet und sogar das Schicksal ihrer Nachkommen mitbeeinflußt. Die Spaltung der Gesellschaft in diejenigen, deren Familienname, sozialer Rang und finanzielle Mittel sie auf das Niveau der fortgeschrittenen Länder stellen, und jene andere, die - weit davon entfernt, eine Minderheit zu sein - als Randbevölkerung eingeordnet werden, spiegelt sich auch im Bildungswesen wider. Während die ersteren zu den besseren Startchancen noch die Möglichkeit besitzen, den ganzen Weg der formalen Erziehung zu verfolgen und ihre gesellschaftliche Position aufrechtzuerhalten, befinden sich die zweiten in einer Art Teufelskreis, in dem sich das Habitat, das Familienmilieu und die sozio-ökonomische Situation miteinander verschwören, um zu verhindern, daß sich der Abgrund zwischen beiden schließt und größere Gerechtigkeit zwischen den verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen herrscht. Es sind die letzteren, welche viel zu häufig vorzeitig die göttliche Prophezeiung erfüllen und ihr täglich Brot im Schweiße ihres Angesichts verdienen müssen, welche viel zu selten die Sicherheit eines geordneten Elternhauses kennen und welche schon vor der Geburt gegen Unterernährung und gegen mangelnde körperliche und geistige Fürsorge ankämpfen müssen.

Man hat versucht, diese Probleme mit Gesundheits- und Ernährungsprogrammen, mit Sozialarbeit und durch die Verlängerung der institutionalisierten Erziehung in die frühe Kindheit zu lösen. Leider haben diese Anstrengungen nicht den erhofften Erfolg gehabt; wohl weil es ihnen an solider Planung und Koordinierung der Aktionen mangelte und weil sie unter dem in der kolumbianischen Geschichte schon chronischen Geldmangel leiden mußten.

Im folgenden wird unter elementarer Erziehung diejenige verstanden, die in chronologischer Abfolge die Phasen der Vor- und Grundschule

umschließt. Diese zeitliche Begrenzung ist notwendigerweise willkürlich: die Geschichte ein und desselben Landes und der Vergleich der unterschiedlichen Schulsysteme zeigt deutlich, daß es keine genaue Abgrenzung der zur Frage stehenden Etappe gibt. Aus offensichtlichen Gründen wird die vom kolumbianischen Gesetz festgelegte Definition übernommen, wonach die elementare Phase mit einem Alter von ungefähr elf Jahren abgeschlossen wird, wobei die schulpflichtige Primarstufe fünf Jahre dauert. Wie schon ihr Name besagt, umfaßt die Vorschule die Zeit vor der ersten Schule. Ganz absichtlich wird auf die etwas spitzfindigen Unterscheidungen verzichtet, die diese Etappe in Vor-Kindergarten, Kindergarten, Vorschule und Übergangsphase aufteilen, denn in ihrer Mehrzahl entsprechen diese nicht etwa abgesicherten pädagogischen Konzeptionen - selbstverständlich werden verschiedene Etappen in der kindlichen Entwicklung anerkannt -, sondern deutlich lukrativen Kriterien.

3.1.1.1 Vorschule

Die Sorge um eine nicht elitäre Erziehung in der frühen Kindheit ist nicht neu. Ihr philosophischer Hintergrund kann, wie bereits angemerkt, in der Annahme der Gleichheit der menschlichen Natur und im Vertrauen in die Ratio des Menschen liegen: dies ist der Fall der aufgeklärten Denker, unter denen Pestalozzi besonders genannt werden muß. Doch er findet sich auch - ein ganzes Jahrhundert zuvor - in einem tiefverwurzelten christlichen Glauben, so wie ihn einer der hervorragendsten Pädagogen der Geschichte bekundet: Johannes Amos Comenius. Für ihn stellt der Mensch einen 'Mikrokosmos' dar, der alle im Universum zerstreuten Elemente enthält. Um sich harmonisch zu entwickeln, bedarf dieser Mikrokosmos einer Hilfe, der göttlichen Gnade, die sich in der Erziehung für alle, Arme und Reiche, Regierte und Regierende, kristallisiert. Die frühe Kindheit ist das geeignetste Alter, um diese Erziehung zu beginnen, denn in ihr werden die sichersten Grundlagen zur Erlangung der erzieherischen Ziele aufgebaut: Frömmigkeit, Wissen und Tugend. Comenius ist der Ansicht, daß die Kinder unter sechs Jahren im Schoße der Familie erzogen werden sollen. Angesichts der

Bedeutung dieser ersten Formung möchte er sie jedoch nicht so ohne weiteres dem Unwissen der Eltern aussetzen. Auch sie müssen erzogen, für diese so verantwortungsvolle Aufgabe vorbereitet werden. Comenius gibt ihnen einen Führer, das 'Informatorium der Mutterschule', Keim dessen, was heute Elternschule genannt wird. Als vorausblickender Denker nimmt Comenius vieles von dem vorweg, was später Ziel der pädagogischen Reflexion und Forschung sein wird. So versucht er zum Beispiel, die Lernfortschritte mit der unmittelbaren Erfahrung der Kinder in Einklang zu bringen. Dieses Prinzip liegt auch seinem 'Orbis Pictus' zugrunde, dem Vorläufer des Bilderbuches, in dem Schriftzeichen mit bildlicher Anschauung kombiniert werden.

Die Bildung des Kindes, ausgehend von der lebendigen Anschauung, das Begreifen der Welt mit allen Sinnen, Durchdringung der Dinge anstelle eines leeren und sinnlosen Verbalismus - dies ist das Ziel der großen Pädagogen. Es scheint, daß sich die grundlegende Problematik über Jahrhunderte hinweg nicht geändert hat: man sucht, die aktive Beteiligung des Educando an seinem eigenen Bildungsprozeß zu erreichen, das Verständnis durch 'Intuition' in der Sprache Pestalozzis; ein 'handelndes Lernen' in mehr oder weniger spontanen Situationen, vorzugsweise jedoch in jenen, in denen der Erzieher diskret die Dinge so angeordnet hat, daß - wie es Rousseau anstrebt - das Kind sich selbst erzieht. Selbsterziehung unter der fast unmerklichen Leitung des sich der verschiedenen Entwicklungsphasen des Kindes bewußten Erziehers, dies alles eingefügt in die 'Individuallage' (Pestalozzi) des Kindes - dies sind die Leitlinien der pädagogischen Forschung der letzten zweihundert Jahre. Auf dieser Linie befindet sich Friedrich Fröbel, als er - mit Hilfe der Spielgaben und dem kleinen, von den Kindern betreuten Garten - den Weg vom Spiel über spielerische Arbeit hin zur Arbeit aufzeichnet. Von hier geht auch das aus, was man 'Neue Erziehung' genannt hat; ihre Anstrengungen drehen sich um den Begriff des Interesses (144). Interesse wecken und wachhalten bedeutet, das Prinzip der Anschauung, der Intuition wiederaufzunehmen, direkte Methoden zu entwickeln, von realen Problemen auszugehen, Beobachtungen, Messungen und Materialsammlungen in den Lernprozeß zu integrieren. Bedeutet, bis hin zu der berühmten

'Druckerei in der Schule' von Freinet zu gelangen. Verlangt, nicht nur das soziale Milieu, die 'Individuallage' des Kindes zu berücksichtigen und immer genauer die kindliche Psyche und Physis sowie ihre Entwicklung zu kennen, sondern auch die Einzigartigkeit jedes Menschen-Mikrokosmos anzuerkennen und dieser mit der Individualisierung einer Erziehung zu entsprechen, die nicht mehr vom Lehrer, sondern vom Schüler ausgeht.

Auch in diesem Jahrhundert entdeckt die Soziologie - besonders wenn sie mit der Psychologie, der Linguistik und der Pädagogik vereint arbeitet -, daß Leistung, Erfolg und Fortschritte des Kindes in der Schule, ebenso wie sein soziales Verhalten, sehr stark von der Erziehung beeinflußt sind, die es zuvor in der Familie erhalten hat, und daß diese wiederum je nach dem sozio-ökonomischen und kulturellen Niveau der Eltern unterschiedlich ist. Hier taucht mit neuer Kraft die Notwendigkeit auf, die Eltern auf ihre sozialisierenden Aufgaben vorzubereiten, und es drängt sich der Gedanke der öffentlichen Vorschule zum Ausgleich von Mängeln auf, die aus der gesellschaftlichen Zugehörigkeit resultieren. Es ist in diesem Zusammenhang interessant anzumerken, daß viele der genannten Wissenschaftler zumindest während einiger Zeit mit Kindern gearbeitet haben, die aufgrund ihrer sozialen Herkunft oder ihrer geistigen Behinderung benachteiligt waren. Große Pädagogen wie Pestalozzi und Fröbel haben sogar selbst erfahren müssen, was es bedeutet, schwierige Situationen zu meistern, wenig förderliche Bedingungen und Armut zu überwinden.

Die Armut - materielle, doch manchmal auch affektive - spitzt sich in dem Maße zu, in dem die sogenannte industrielle Revolution voranschreitet und tiefgreifend die sozialen, familiären und zwischenmenschlichen Beziehungen verändert. Die Kinderarbeit und der Eintritt der Frau ins Berufsleben sind zwei entscheidende Momente der neuen Situation. Das erste, weil es eine Belastung antizipiert, für die das Kind weder körperlich noch geistig vorbereitet ist; das zweite, indem es einen grundlegenden Wandel in der Familienstruktur herbeiführt: obwohl die Frau weiterhin die Rolle der Hausfrau ausübt, kann sie sich nicht mehr wie vorher der Erziehung ihrer kleinen Kinder widmen. Während in den höheren

Schichten die Kleinkinder einer Amme anvertraut werden, genießen die Kinder der Unterschichten eine zweifelhafte Freiheit oder müssen zum Unterhalt der Familie beitragen.

Der soziale und wirtschaftliche Wandel, den Europa und Nordamerika während des 19. Jahrhunderts erfahren, vollzieht sich später auch in den Ländern spanisch-portugiesischen Ursprungs. Aber während die internationale Arbeitsteilung den Industrienationen erlaubt, ein relatives Gleichgewicht und Wohlstand für alle zu errichten, spaltet sich jedes einzelne der Länder der Dritten Welt auf in einen modernen, sich fortentwickelnden Sektor und einen anderen, deutlich unterentwickelten. Die Sorge um diesen letzteren, und vor allem um die im Vergleich mit anderen Schichten klar benachteiligten Kinder, ist besonders berechtigt in einem Land wie Kolumbien, wo geschätzt wird, daß 45 % der Haushalte unter Bedingungen absoluter Armut und 18 % davon unter dem Existenzminimum leben (145). Angesichts des wirtschaftlichen Wachstums der letzten Jahrzehnte, das erneut nur einen geringen Teil der Bevölkerung begünstigt und damit die Kontraste der Lebensbedingungen der verschiedenen Gruppen noch verstärkt hat, stellt diese Tatsache die soziale und wirtschaftliche Struktur als solche in Frage, zieht schwerwiegende Probleme aller Art nach sich und führt zu gesellschaftlichen Erscheinungen, die in anderen Breitengraden praktisch unbekannt sind. So entsteht zum Beispiel mit dem atemberaubenden Wachstum der Städte das Phänomen des 'Gaminismus', anfänglich auf Bogotá begrenzt, heutzutage jedoch nicht nur auf die Großstädte Kolumbiens, sondern auch auf die mittleren Städte erstreckt (146). Offensichtlich reicht es hier nicht, erzieherische Mängelerscheinungen auszugleichen; der Gaminismus erfordert vollständige sozio-kulturelle Rehabilitationsarbeit und selbstverständlich einen strukturellen Wandel in der Gesellschaft.

Allgemein gesprochen stellt die Vorschulerziehung ein Privileg dar, das nur von 11.3 % der Kinder zwischen drei und sechs Jahren besitzen. Von ihnen lebt die überwältigende Mehrheit in der Stadt, während nur 7 % zur Landbevölkerung zählen (147). Trotz dieser entwas entmutigenden Zahlen erlaubt die Entwicklung der letzten fünfzehn Jahre, der Zukunft etwas optimistischer entgegen-

zublicken. Während 1968 85.25 % der eingeschulten Kinder vom Privatsektor betreut werden - dieser zählt mit 91.24 % der Erzieher und 92.36 % der Einrichtungen -, erreicht die Teilnahme der öffentlichen Hand im Jahre 1982 bereits 37.7 % der Kinder, 37.8 % der Lehrer und 42.6 % der Vorschulen (148).

Von seiten der kolumbianischen Behörden ist die Vorschulerziehung als diejenige definiert worden, die sich auf Kinder unter sechs Jahren bezieht. Als ihre besonderen Lernziele werden folgende genannt: "Promover y estimular el desarrollo físico, afectivo y espiritual del niño, su integración social, su percepción sensible y el aprestamiento para las actividades escolares, en acción coordinada con los padres de familia y la comunidad" (149).

Hier taucht eine Forderung auf, die Gültigkeit für das gesamte Erziehungswesen besitzt: die aktive Teilnahme der Eltern und der Gemeinschaft an den sozialisierenden Aufgaben. Die Beteiligung der Gemeinschaft am nationalen Leben, Leitmotiv der gegenwärtigen Regierung, kristallisiert sich auch auf dem Bildungssektor, wenn dieser sie gleichzeitig zur Handlungsstrategie und zum angestrebten Ziel erklärt, wenn er - ausgehend von der konkreten Lage der Gemeinschaft - den Planungs-, Entwicklungs- und Evaluierungsprozeß der Bildungsprogramme zu definieren sucht, wenn er eine Neubestimmung des Lernprozesses an sich anstrebt, eine Öffnung des Schulsystems, die Ergänzung der traditionellen Schule durch flexiblere Erziehungsformen und schließlich die Integrierung all jener Tätigkeiten, die in irgendeiner Weise das Leben der Bevölkerung betreffen (150).

Ohne Zweifel ist der Einbezug der Familie und der sozialen Umgebung in das Bildungsgeschehen in der Vorschule besonders wichtig. Hier hat sich vielleicht mit größter Deutlichkeit gezeigt, daß die ausgewogene Entwicklung des Kindes die enge Zusammenarbeit und Koordination aller direkt oder indirekt an der Sozialisation der Person Beteiligten verlangt. Doch stellt diese - für uns heute so offensichtliche - Entdeckung das Ergebnis einer langen Reihe von Erfahrungen und Irrtümern und der unermüdlichen Forschungsarbeit von mehr als einem Jahrhundert dar.

In Kolumbien hat die Vorschulerziehung ihre unmittelbarsten theoretischen, begrifflichen, philosophischen und operativen Wurzeln in der Bewegung, die in den Vereinigten Staaten mit der Erklärung des "Krieges gegen die Armut" Anfang der sechziger Jahre entsteht (151). Natürlich kann das nordamerikanische Modell in Ländern wie Kolumbien, wo fast die Hälfte der Bevölkerung ein unvergleichlich elementareres und dringlicheres Problem, nämlich das der Ernährung, zu lösen hat, nicht in seiner ursprünglichen Form übernommen werden. Schon 1947 ist das Nationale Ernährungsinstitut (Instituto Nacional de Nutrición) mit dem Ziel gegründet worden, die Ernährung der kolumbianischen Bevölkerung zu verbessern. Auch die Gründung des Kolumbianischen Instituts für Familienwohlfahrt (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar - ICBF) im Jahre 1968 sowie dessen erste Tätigkeiten entsprechen einer Sicht des Problems sozialer Ungleichheit ausschließlich unter dem Aspekt der Ernährung. Es ist kein Zufall, daß das Institut für Familienwohlfahrt dem Gesundheitsministerium unterstellt ist; diese administrative Organisation spiegelt nur die Prioritäten der zugewiesenen Aufgaben wider. Doch haben die Ergebnisse verschiedener sowohl kolumbianischer als auch ausländischer Projekte (152) zu einer weit umfassenderen Sicht geführt, die - ausgehend von den körperlichen und geistigen Bedürfnissen des Kindes - die Besserstellung der ganzen Gemeinschaft durch ärztliche Betreuung, rechtliche Beratung, berufliche Schulung und Elternberatung verfolgt. Nach diesem Paradigma werden 1974 die Zentren für Integrierte Vorschulbetreuung (Centros de Atención Integral al Preescolar - CAIP) unter der Obhut des Instituts für Familienwohlfahrt gegründet. Leider hinkt die Wirklichkeit den guten Vorsätzen nach: die begrenzte Ausdehnung, die das Institut dem Programm verleihen konnte, reduziert dieses auf eine eher experimentelle Ebene; zum anderen führt die mangelnde Koordination öffentlicher und privater Einrichtungen dazu, daß ihr Zusammenspiel noch zu den angestrebten Zielen gehört.

Bis heute gibt es noch kein offizielles Curriculum für die Vorschulerziehung. Die vom Kultusministerium festgelegten Verfügungen beziehen sich ausschließlich auf die Ausstattung und Verwaltung der entsprechenden Einrichtungen. Die Abteilung für Vorschul-

und Sonderschulerziehung hat jedoch ein Dokument erarbeitet, das faktisch die interne Arbeit des Ministeriums koordiniert und in vielen Schulen Anwendung findet. Das genannte Dokument (153) nennt als allgemeine Lernziele der kindlichen Erziehung die Förderung der Kooperation, der Kreativität und des patriotischen Empfindens. Leider glänzt das Dokument durch eine gewisse begriffliche Verwirrung und verfehlt, kohärente Leitlinien zur Erreichung der vorgegebenen Ziele aufzuzeigen. So erlauben die Nahziele - in dem erwähnten Dokument sind sie unter dem Vorbehalt methodischen Interesses nach Fachgebieten formuliert - nicht, den Weg zu erkennen, den man zur Erlangung der vorgeschlagenen Ziele zurücklegen muß. Im Grunde genommen schlägt das Dokument für das erzieherische Handeln vor, die Entwicklung des Kindes unter kognitiv-intellektuellen, sprachlichen, sensomotorischen und sozio-affektiven Aspekten zu fördern. Diese Unterteilung gründet ausdrücklich und ausschließlich auf den Forschungen von Jean Piaget und führt auch zu der bereits erwähnten Aufgliederung in Fachgebiete mit ihren jeweiligen Lernzielen. Auch in dem angegliederten 'Handbuch Empfohlener Aktivitäten' wird die Aufteilung in Fachgebiete eingehalten. Die empfohlenen Materialien und Tätigkeiten lassen jedoch den Einfluß anderer Pädagogen, vor allem Montessoris und Fröbels erkennen.

In der Praxis bieten die dem Kultusministerium unterstellten Vorschulen ein Programm, das hauptsächlich auf die Verbesserung der kognitiven Entwicklung des Kindes und seine Vorbereitung auf den Eintritt in die Primarschule abzielt. Sowohl diese Einrichtungen als auch die CAIP leiden unter chronischem Mangel an Lern- und Spielmaterial, was - zusammen mit der noch unzureichenden Ausbildung der Lehrer - den Erfolg der Vorschulerziehung schwerwiegend beeinträchtigt.

Zusammenfassend muß man davon ausgehen, daß die Vorschulerziehung bislang noch keine organische Struktur besitzt, welche die Vereinheitlichung der Programme und die Ausnutzung der pädagogischen Kenntnisse auf diesem Gebiet erlauben würde. Bis jetzt läßt die aus dem Mangel an Richtlinien folgende, sich sowohl auf die Lehrerausbildung als auch auf die erzieherische Tätigkeit und unter-

schiedliche Bezahlung der Erzieher beziehende Freiheit befürchten, daß die Vorschule ihre Hauptaufgabe nicht erfüllt: nämlich, die Erhöhung der Chancengleichheit innerhalb des formalen Bildungswesens und damit die Möglichkeit, soziale Stellungen zu besetzen.

3.1.1.2 Grundschule

Nach dem seit 1936 wirksamen kolumbianischen Recht stellt die Primarschule den Beginn der formalen Erziehung dar, auf die jeder Bürger ab dem siebten Lebensjahr Anspruch besitzt. Sie umfaßt fünf Jahre, ist verpflichtend und kostenlos in den staatlichen und von der öffentlichen Hand getragenen Einrichtungen. Die Primarschule stellt die Anfangsphase der sogenannten Grunderziehung (educación básica) dar, die durch die vierjährige Sekundarerziehung ergänzt wird.

In einem integrierten Erziehungsprozeß wird angestrebt, die ausgewogene Entwicklung des Kindes zu fördern, es mit den kulturellen und sozialen Werten des kolumbianischen Volkes vertraut zu machen, ihm grundlegende Kenntnisse und Techniken als Kulturinstrumente zu verschaffen und es für ein Leben in Verantwortung und Arbeit vorzubereiten, damit es sich selbst und der Gesellschaft nützlich ist. Diese Ziele sprechen für einen Begriff integraler Bildung des Menschen, der die Entwicklung all seiner Fähigkeiten - intellektuelle, artistische, sozio-affektive, körperliche -, seiner Eignungen und individuellen Neigungen ebenso wie seine Eingliederung in die nationale und internationale Gemeinschaft berücksichtigt (154). Um den verschiedenen Seiten des menschlichen Wesens gerecht zu werden, ist der Primarunterricht in "intellektuelle Fachbereiche" (religiöse und moralische Erziehung, Spanisch, Mathematik, Gesellschaftslehre, Naturkunde) und "Tätigkeitsbereiche" (Kunsterziehung, Werken, Sport) aufgeteilt (155). Den "intellektuellen Fächern", besonders dem Spanischen und der Mathematik, wird jedoch größere Bedeutung beigemessen. Dies zeigt sich in der Intensität der verschiedenen Fächer (156) und den Bedingungen für die Versetzung von einem

Schuljahr zum anderen. Die Schulleistung wird nach Fächern mit einer globalen Note bewertet, die sich aus fünf, alle zwei Monate vergebenen Bewertungen zusammensetzt. Die Benotung erfolgt in einer Skala von eins bis zehn, wobei diese letzte die beste Note darstellt und eine Mindestnote von sechs erreicht werden muß, um ein Fach zu bestehen. In den ersten beiden Klassen ist das Bestehen der Fächer Spanisch und Rechnen unabdinglich, um versetzt zu werden; in den folgenden Jahren hat der Schüler das Recht auf eine zusätzliche Prüfung, wenn er am Ende des Jahres in bis zu zwei Geistesfächern, beziehungsweise in zwei Tätigkeitsbereichen und einem Geistesfach, die Mindestnote nicht erreicht. Bedingung für die Versetzung ist das endgültige Bestehen aller Hauptfächer; für die Nebenfächer (Kunst, Werken, Sport) gibt es die Möglichkeit einer zweiten Zusatzprüfung,einen Monat nach der ersten Zusatzprüfung.

Sowohl für die Primarschule als auch für die anderen Stufen des Schulsystems gibt es zwei zeitlich verschobene Unterrichtsperioden, die als Kalender A und B bezeichnet werden. Der erste beginnt im Februar und endet in den letzten Novembertagen; der zweite fängt im September an und hört Ende Juni auf. Anfänglich endeten die Schuljahre im ganzen Land im November; um jedoch die Kontinuität des Unterrichts der in Kolumbien wohnenden Ausländer und jener Kinder zu garantieren, welche die Möglichkeit erhalten, zu einem bestimmten Zeitpunkt eine Schule in Europa oder Nordamerika zu besuchen, hat man den zweiten Unterrichtskalender geschaffen (157).

Ebenso wie die anderen lateinamerikanischen Länder hat Kolumbien eine mühevolle Schlacht geliefert, um allen Bürgern Elementarerziehung zu verschaffen und somit den Analphabetismus auszulöschen. Leider erlaubt der Mangel und die geringe Zuverlässigkeit der verfügbaren statistischen Daten nicht, eine vollständige quantitative Übersicht über die Entwicklung der Primarschule zu geben. Dennoch können - selbst mit dem Vorbehalt einer großen Irrtumsspanne, besonders in bezug auf die erste Hälfte des Jahrhunderts - nennenswerte Fortschritte bei der Betreuung der schulpflichtigen Bevölkerung registriert werden (158). So schätzt Jaime Jaramillo

für 1912 den Analphabetismus auf mehr als 70 % und spricht von einem allmählichen Rückgang dieses Anteils auf 39.3 % im Jahre 1961 (159). Zehn Jahre später wird Kolumbien mit 19.3 % Analphabetismus und 22.9 % nicht vorhandener oder beginnender Unterrichtung innerhalb der lateinamerikanischen Länder als Nation mittlerer Schulzeit eingestuft (160).

Zu dieser Zeit eröffnet man die Möglichkeit, den Unterricht in zwei tagsüber stattfindenden Arbeitszeiten und der zusätzlichen Abendschule zu organisieren und so mehr Plätze in den vorhandenen Einrichtungen zu schaffen. Damit entstehen verschiedene Schularten: diejenigen mit normaler Arbeitszeit, in denen der Unterricht je drei Stunden lang vor- und nachmittags stattfindet; Einrichtungen mit zweifachem Arbeitstag, in denen der Unterricht aus sechs Schulstunden von je 45 Minuten und einer ebenso langen Pause in jedem Arbeitstag besteht; und schließlich den Anstalten, die zusätzlich Abendschule für Jugendliche und Erwachsene anbieten. Tatsächlich trägt diese Maßnahme nennenswert dazu bei, die Deckung der Primarstufe zu vergrößern. Gegenüber einer Einschulungsquote von 68.6 % im Jahre 1970 erreicht diese 1982 bereits 88.4 % der Bevölkerung, deren überwältigende Mehrheit (86.1 %) öffentliche Schulen besucht.

So nähert sich Kolumbien scheinbar der vollständigen Erfüllung des konstitutionellen Mandates, jedem Bürger eine Grundunterrichtung zukommen zu lassen, die ihn für seine integrale Entwicklung befähigt. Doch diese globalen Ziffern verbergen schwerwiegende Probleme innerhalb des Erziehungswesens wie den verspäteten Schuleintritt, Schulabfall und Repetition. Man schätzt, daß ungefähr zwei Drittel der Kinder bei ihrem Eintritt in die Grundschule älter als sieben Jahre sind. Dieses Problem erreicht noch beeindruckendere Größenordnungen in ländlichen Gebieten, wo nur 27.3 % der eingeschulten Kinder das normale Alter haben. In der Stadt erreicht dieser Anteil 39.9 % (161). Selbstverständlich können die Unterschiede im Alter und Reifegrad der Kinder das erzieherische Handeln erschweren.

Ein anderes, weitaus größeres Problem besteht in dem hohen Pro-

zentsatz der Kinder, die die Grundschule vorzeitig verlassen. Die Ursachen dieses Phänomens sind höchstwahrscheinlich sowohl bei innerhalb als auch außerhalb des Bildungswesens liegenden Faktoren zu suchen. Das Fehlen von diese Tatsache untersuchenden Forschungen zwingt, den Boden der Spekulation zu betreten: es muß an externe sozio-ökonomische Faktoren wie die Geldknappheit gewisser gesellschaftlicher Gruppen gedacht werden, welche es diesen nicht erlaubt, einem oder mehreren Kindern den Schulbesuch zu finanzieren und im Gegenteil den frühen Eintritt der Kinder in die Arbeitswelt verlangt; aber auch an interne Elemente wie zum Beispiel die Starrheit der Unterrichtsphasen, die gelegentliche Pflichtarbeiten der Kinder zur Erntezeit nicht berücksichtigen, und andere Gründe wie die geringe pädagogische Qualität des Lehrpersonals oder den in einigen Fällen extremen Mangel an Ausstattung der Schulen.

Das verfügbare statistische Material zeigt, daß die Zahl der Schüler, welche die Grundschule bis zum fünften Jahr besuchen, in den letzten Jahrzehnten angestiegen ist und sich somit der vorzeitige Schulabgang verringert hat (162). Dennoch ist die Tatsache, daß nur 37 von 100 eingeschulten Kindern bis zum fünften Jahr der Primarstufe vordringen, weiterhin ein besorgniserregendes Problem, besonders wenn man bedenkt, daß die nach Gebieten aufgeschlüsselten Daten Schülerschwundquoten von 45.4 % für die Stadt und 82.4 % für das Land abwerfen. Selbstverständlich relativiert dies die vorher genannten Angaben bezüglich der Deckung des Primarbereiches. Wenn man als Ausgangspunkt die schulpflichtige Bevölkerung nimmt, die tatsächlich die vorgesehenen fünf Jahre Grundschule absolviert, dann nähert sich die wirkliche Deckung 33 %. Dies bedeutet, daß auch heute noch nur ein Drittel der Bevölkerung die als grundlegend angesehenen Kenntnisse durch das formale Erziehungswesen erhält.

Auf der anderen Seite besteht kein Zweifel daran, daß die Mehrheit der Bevölkerung mit abgebrochener Schulbildung früher oder später die Reihen der Analphabeten verlängern wird. Aus einer rein wirtschaftlichen Sicht bedeutet der enorme Schülerschwund hohe Einzelkosten pro Schüler innerhalb des formalen Systems und

eine zweite Investition in Programmen nicht formaler Bildung.

Mit dem Ziel, die besonders in ländlichen Gebieten äußerst hohen Repetitions- und Abfallquoten zu verringern, hat man die sogenannte 'Neue Schule' geschaffen. Ihr Organisationsursprung liegt zweifellos bei dem Modell Lancasters: es handelt sich um Einheitsschulen, in denen ein Lehrer mit Schülern verschiedener Stufen arbeitet. In methodologisch-didaktischer Hinsicht nimmt sie jedoch das Gedankengut der aktiven Schule und des individualisierten Lernens auf. 1978 führt man ein System flexibler Versetzung ein, das den Fortschritt jedes einzelnen Schülers im Einklang mit seinem eigenen Lernrhythmus innerhalb der verschiedenen Fächer erlaubt und somit das Schema von Schulklassen und -jahren durchbricht. Theoretisch kann ein Kind gleichzeitig in Fächern verschiedener Schuljahre unterrichtet werden (163).

Einer der Faktoren größter Bedeutung für den Erfolg erzieherischen Handelns ist zweifellos die Person, welche mit der Orientierung dieses Prozesses betraut wird. Die Grenzen der vorliegenden Arbeit haben es nicht erlaubt, ein Feldstudium vorzunehmen; daher gründet die Bewertung des Lehrers auf statistischem Material zu dessen formaler Bildung und auf den Urteilen, die verschiedene nationale Inspektoren abgegeben haben, die seit Jahren die konstitutionelle Aufgabe der obersten Inspektion und Überwachung der Schulen des Landes ausüben (164).

Die rechtlichen Mindestvoraussetzungen für die Ausübung des Amtes des Grundschullehrers gehorchen ganz und gar den dringenden vergangenen und gegenwärtigen Notwendigkeiten. So führte der enorme Lehrermangel, der bis in die siebziger Jahre hinein das Land bedrängte, dazu, daß praktisch jedermann in die Lehrerlaufbahn aufgenommen wurde. Natürlich geben die statistischen Ziffern diese Situation in ihrer eigenen Sprache wieder: Ende der sechziger Jahre besitzen 40 % der Lehrer nicht einmal das Reifezeugnis oder dessen Äquivalent, und mehr als die Hälfte haben nicht-pädagogische Berufsausbildungsgänge absolviert (165).

Andererseits ist auch die hohe Abfallquote, welche die Hochschulbildung registriert, Anlaß dafür, Zwischentitel im Studium der Er-

ziehungswissenschaften zu schaffen, ohne daß diese Verfügung jedoch von den unabdinglichen Änderungen im Curriculum der entsprechenden Studiengänge begleitet ist (166).

Nach dem Dekret 2277 von 1979 kann der Lehrerberuf von demjenigen ausgeübt werden, der in der Lehrerlaufbahn eingetragen ist oder einen der folgenden Titel besitzt: Abiturient in Pädagogik, Experte, Fachmann oder Technologe in Erziehung, Lehrer oder Postgraduierter auf dieser Ebene. Dies bedeutet, daß auch in der Gegenwart eine beträchtliche Anzahl Lehrer eingestellt wird, deren Studien rein formal gesehen nicht den Anforderungen des ausgeübten Berufes entsprechen. Es gibt keine Anzeichen dafür, daß sich diese Situation kurzfristig verbessert, da die Mechanismen der Weiterbildung und Aktualisierung der Lehrerschaft unwirksam sind und die Lehrerstatute verhindern, daß unzureichend ausgebildete Personen ihres Amtes enthoben werden (167).

Das Panorama der Erziehung verdüstert sich noch mehr, wenn man das curriculare Element in die Betrachtung miteinbezieht. Eingangs ist gleich anzumerken, daß das kolumbianische System auf keiner Stufe mit einem Curriculum im eigentlichen Sinne des Wortes zählt. Bis zum jetzigen Zeitpunkt ist das, was irrtümlich als Curriculum bezeichnet wird, nur ein statisches Programm von in isolierte Kenntnisbereiche aufgeteilten Inhalten, die gänzlich der humanistisch-europäisierenden Weltanschauung der Patrizier des 18. Jahrhunderts entsprechen. Noch schlimmer: wenn die kolumbianische Aristokratie zu früheren Zeiten durch die Schule eine wirkliche Sicht des Menschen im Universum erwarb und Instrumente und Kriterien zur Bewertung ihrer Umwelt besaß, so hat die Vermassung der Erziehung zu mechanischem und memoristischem Lernen in Funktion von ebenso routinemäßigen Prüfungen und Benotungen geführt. Das Ergebnis dieser Unterrichtung ist die Anhäufung desintegrierter enzyklopädischer Daten: man lernt in der Schule für die Schule und in jedem Fach für das Fach.

Seit 1976 liegt die Bestimmung der Lerninhalte bei der Generaldirektion für Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte, Curriculum und Medien des Nationalen Erziehungsministeriums. Die Vereinigung drei-

er Kernelemente des Bildungsgeschehens in einer einzigen Direktion verspricht theoretisch ihre integrale Entwicklung; leider krankt die Direktion an dem großen Mangel an Arbeitsplatzstabilität ihrer Mitarbeiter, was die Koordination der Arbeit verhindert hat. Im vergangenen Jahrzehnt führten die internen Probleme gar zu einer solchen Wirkungslosigkeit der Direktion, daß die Ausarbeitung der Unterrichtsprogramme von einer Gruppe nationaler Inspektoren übernommen werden mußte. Nach Ansicht derselben Inspektoren weist das Programm schwere Mängel wie das Fehlen einer logischen Abfolge der Inhalte, das Auseinanderfallen der einzelnen Stufen des Schulsystems, den Ausschluß methodischer und didaktischer Aspekte und das völlige Fehlen von didaktischen Mitteln auf. Bezüglich der Inhalte an sich wird ein gewisses Auseinanderklaffen zwischen diesen und der konkreten Wirklichkeit der Gemeinschaft zugegeben. Nach Aussage der Autoren wurde das Programm empirisch als Antwort auf eine dringende Notlage erarbeitet, die keine Zeit ließ, zuvor eine Diagnose zu erstellen und noch viel weniger, Richtlinien für eine Zukunftsprojektion zu definieren. Erneut wurde dem akademisch-theoretischen Modell gefolgt, ohne die Bedingungen der Interdependenz von Erziehungssystem und dem gesellschaftlichen Suprasystem zu berücksichtigen.

Ein Jahr nach der Erneuerung der Unterrichtspläne - 1977 - wurde in den Departements von Narino und Valle mit der Erprobung eines neuen Programms begonnen. 1983 erstreckte sich die Erprobung auf 1280 Schulen fast im ganzen Land. Aus theoretischer Sicht erkennt das neue Programm im Curriculum ein dynamisches Element des Lernprozesses an, das einer stetigen Anpassung, Veränderung und Neuformulierung unterworfen ist. Dennoch enthüllen weder das Einführungsdokument des neuen Planes noch die curricularen Programme die für die Rückkoppelung nötigen Kanäle und Mechnismen, um eventuelle Anpassungen vorzunehmen (168). Somit erreicht auch dieser Studienplan nicht die Dimensionen eines wirklichen Curriculum. Seine innere Struktur - zugegebenermaßen in einigen Aspekten, besonders der Formulierung von Lernzielen und Bewertungsmaßstäben verbessert - gleicht im großen und ganzen den vorherigen Plänen. Dieser wurde mit dem noblen Vorsatz erarbeitet, der Initiative und Kreativität des Lehrers einen weiten Spielraum zu gewähren. Es soll

hier keineswegs die Folgerichtigkeit einer solchen Position, noch die Notwendigkeit in Frage gestellt werden, daß der Lehrer mit einer gewissen Freiheit bei seiner erzieherischen Tätigkeit zählen muß. Gleichzeitig sollte man sich jedoch über die Vorbedingungen im klaren sein, welche die erfolgreiche Durchführung des Lernprozesses, ausgehend von allgemeinen Richtlinien, ermöglichen.

Angesichts der Knappheit der dem Erzieher zur Verfügung stehenden Lernmittel, der oft unzureichenden Bildung der Lehrer und den wenig zufriedenstellenden Mechanismen der Aus- und Weiterbildung kommt man zu dem Schluß, daß das neue Programm - es wird wahrscheinlich noch in diesem Jahr allgemeine Anwendung finden - unter den gegebenen Umständen nicht den erhofften Erfolg zeitigen wird. Im Gegenteil: bezüglich des allgemeinen Zieles, die Erziehung auf integrale Weise zu erteilen, orientierten die vorherigen Programme weitaus wirkungsvoller, indem sie die mit einem bestimmten Lernziel verbundenen Themen hervorhoben (169).

Die obige Untersuchung unterstreicht die wichtigsten Mangelerscheinungen der Grundschule, die - es kann wohl kaum zu oft darauf aufmerksam gemacht werden - das Hauptinstrument für die Integration der Gesellschaft als solcher darstellt und dafür, jedem einzelnen ihrer Mitglieder die Grundlagen für seine zukünftige Entwicklung zu verschaffen. An erster Stelle verstärkt die allzu begrenzte Verbreitung der Primarschule die äußerst hierarchische Struktur der kolumbianischen Gesellschaft, indem sie den Zugang eines Großteils der Bevölkerung zu den kulturellen und wirtschaftlichen Gütern drastisch verkürzt. Als Mikrosystem weist die Grundschule besorgniserregende Anzeichen der Desintegration ihrer Elemente (Educandos, Gemeinschaft, Lehrer, Curriculum, Lehr- und Lernmittel) und der unmittelbarsten Subsysteme (Vor- und Sekundarschule) auf. Dies alles verhindert im allgemeinen die volle Erfüllung ihrer Hauptziele; wo diese erreicht werden, ist dies ausschließlich den Anstrengungen und der Initiative der Hauptbeteiligten des Erziehungsprozesses, nicht aber der Wirksamkeit des Mikrosystems an sich zuzuschreiben.

3.1.2 Der traditionelle Weg

Traditionell ist die Sekundarerziehung der Aristokratie der kolumbianischen Gesellschaft vorbehalten gewesen. Während der Kolonialzeit befindet sie sich fast ausschließlich in der Hand der religiösen Gemeinschaften, die sie auf das Studium der Theologie, Philosophie und Jurisprudenz hin ausrichten. In späteren Jahrhunderten erobern die städtischen Eliten eine gewisse Beteiligung und setzen den Einbezug anderer Wissenschaften - Medizin, Mathematik, Naturwissenschaften - im Erziehungswesen durch. Doch auch dann ändert sich die Vorstellung von den verschiedenen Bildungsstufen kaum: die Elementarschule wird als Etappe angesehen, während der man grundlegende Kenntnisse und Fertigkeiten erwirbt, die für die Mehrheit der Bevölkerung völlig ausreichen, als Grundlage für das Erlernen eines Handwerks dienen und somit dem 'breiten Volk' die Möglichkeit des Eintritts in die Arbeitswelt eröffnen.

Eine kleine Zahl 'Auserwählter' ist berufen, den Weg der Erziehung auf der Sekundarstufe zu beschreiten. Hier ist es, wo die eigentliche Bildung beginnt, wo man das erwirbt, was 'Allgemeinbildung' genannt wird und was doch im Grunde nichts anderes als eine Kopie der humanistischen Bildung Europas ist. Auf diese Weise stellt die Sekundarerziehung nur eine Zwischenphase zwischen der Grundschule und der Universität dar. Ihr einziges Ziel ist, jene auszuwählen, die später in die Universität eintreten, um zur Führungsschicht des Landes zu werden.

Das Aufkommen des Handelsbürgertums zwingt zu der Einführung neuer post-sekundärer Studiengänge wie Volks- und Betriebswirtschaft und damit zur Öffnung der Sekundarbildung für neue soziale Schichten. Diese Tatsache vermindert in keiner Weise das Prestige des klassischen Abiturs, das den Ruf besitzt, 'gebildete' Leute zu erziehen; auch die Vermassung dieser Stufe in der zweiten Hälfte unseres Jahrhunderts, die aus der humanistischen Bildung eine simple memoristische Unterrichtung macht, hat keinen Einfluß. Das Ansehen des akademischen Abiturs überlebt ebenfalls die Schaffung von auf den ersten Blick vielversprechenderen Modalitäten: das sogenannte 'Abitur in Technologien' zieht nur einen kleinen Teil der Bevölke-

rung an und ist in den Augen vieler Eltern nur eine feine Lehre irgendeines Handwerks. Hier kommt von neuem das Klischee des Humanisten und des Technikers, der akademisch-intellektuellen Bildung und der technisch-handwerklichen Schulung zum Vorschein. Erstere ist den Oberschichten vorbehalten; die zweite ist für die Unterschichten bestimmt.

Der atemberaubende Zuwachs an Abiturienten in den sechziger Jahren schafft jedoch ein neues Problem: da der Sekundarbereich nur als eine Art Vorzimmer zur Hochschulbildung angesehen wir, sehen sich die Universitäten einer Welle Eintrittsgesuchen gegenübergestellt. Die Antwort ist die Erhöhung der Kapazität und die daraus folgende Vermassung der Hochschulen. So erlebt die Universität kaum zehn Jahre später die gleiche Entwicklung wie die Sekundarschule: ein starker, aber gleichzeitig unausgewogener Anstieg der Studentenschaft, die sich zum größten Teil in den traditionellen Studiengängen konzentriert; ein Wachstum, das fast parallel zu dem Niedergang der akademischen Qualität verläuft und droht, aus der Universität eine simple Verlängerung der Schule zu machen und die eigentliche höhere Bildung auf die Post-Graduierten-Stufe zu verlagern.

3.1.2.1 Klassisches Abitur

Bis vor einigen Jahren wurde der Begriff 'Sekundarbildung' völlig synonym zu dem akademischen Abitur gebraucht. Dieses war Teil der mittleren Bildung und bestand aus zwei Zyklen von vier und zwei Jahren. Diese Unterteilung hat ihren Ursprung in dem Gesetz Nr. 39 von 1903, das die Erziehung in Grund- und Sekundarschule (von vierjähriger Dauer), Berufsausbildung, industrielle Schulung und Kunsterziehung organisierte. 1927 errichtete man zum ersten Mal eine zweite Phase der mittleren Bildung: die bereits bestehenden vier Jahre Sekundarbildung führten zu dem Titel des Abiturienten, erlaubten jedoch nicht den Zugang zu der Universität; wer höhere Studien verfolgen wollte, mußte weitere drei Jahre lang an Vertiefungsunterricht in denselben Fächern des Abiturs teilnehmen,

der von einer beginnenden, auf das ausgewählte Universitätsstudium zugeschnittenen Spezialisierung begleitet war. Von 1962 an wurden die beiden Etappen auf der Stufe der mittleren Erziehung zusammengefaßt; zu ihr gehörten das Abitur, die berufliche oder technische Erziehung und die pädagogische Bildung.

Trotz der diversen Reformen des kolumbianischen Erziehungswesens ist diese Unterteilung bis heute gültig. Seit 1976 spricht man von vier Erziehungsstufen oder Niveaus, aber in ihnen entdeckt man leicht die frühere Unterteilung. Es handelt sich um die Vorschulstufe, die Grundstufe (sie besteht aus fünf Jahren Primar- und vier Jahren Sekundarschule), das Niveau mittlerer Berufsbildung (von zweijähriger Dauer; es schließt mit dem Reifezeugnis ab), das Niveau intermediärer Berufsbildung (ebenfalls von zweijähriger Dauer) und schließlich die Stufe der höheren Bildung. Je nach ihrer Orientierung führt die mittlere Berufsbildung zu den Titeln des Abiturs in Wissenschaften, in Technologien oder in Kunst. Das Abitur in Wissenschaften, auch akademisches oder klassisches Abitur genannt, bietet Modalitäten in Mathematik, Natur- und Geisteswissenschaften an. Unabhängig von dem Schulzweig bescheinigt das Reifezeugnis die Eignung zum Besuch einer Universität oder der Institutionen, die auf die mittlere Erziehung folgende Programme anbieten.

In Einvernehmen mit den gültigen rechtlichen Verfügungen (170) hat die Sekundarbildung als Hauptziele, die integrale Bildung des Schülers fortzusetzen und zu erweitern sowie seine berufliche Orientierung zu beginnen, um ihm so die Wahl einer Modalität der mittleren Erziehung zu erleichtern. Auf dieser letzteren Stufe wird der Lernprozeß hin zu der Auffächerung nach Modalitäten orientiert. Er umfaßt einen gemeinsamen Kern von Grundfächern - "akademische Fächer" genannt - und eine Reihe von Fächern, die der gewählten Modalität entsprechen. In jeder ihrer Varianten hat die mittlere Erziehungsstufe das doppelte Ziel, "den Schüler praktisch zu unterrichten, damit er höhere Studien verfolgen oder eine bestimmte Aufgabe in seiner Gemeinschaft erfüllen kann" (171).
Mit anderen Worten: der kolumbianische Abiturient muß - zumindest bestimmen dies so die Verfügungen des Erziehungssektors - jene

Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten besitzen, die ihm den direkten Eintritt ins Berufsleben oder seine Vervollkommnung durch höhere Studien ermöglichen.

Trotz der Auffächerung der mittleren Unterrichtung besucht die Mehrzahl der Schüler weiterhin das akademische oder klassische Gymnasium. Es wird sogar ein erheblicher Zuwachs der Schüler des akademischen Zweiges im Verhältnis zu den anderen Modalitäten verzeichnet. Während sich 1958 fast zwei Drittel der Schüler für das klassische Abitur entschieden, so taten dies zehn Jahre später bereits 70.11 % und im Jahre 1978 drei Viertel der Schülerschaft. Diese Proportion ist bis zur Gegenwart ungefähr gleich geblieben. Die genannten Zahlen erlauben eine doppelte Interpretation. Einerseits erhärten sie die These des hohen Prestiges der hauptsächlich humanistischen Bildung: das allgemeine Streben aller Schichten der kolumbianischen Gesellschaft, stetig einen immer anerkannteren Platz in der sozialen Pyramide einzunehmen, tritt auch in ihrem auf die Bildung bezogenen Trachten ans Tageslicht. Da die humanistisch-traditionelle Bildung jahrhundertelang ein Privileg der Aristokraten war, spiegelt sich die Tendenz, an jenem Privileg teilzuhaben, auch in der Wahl der Schulbildung wider. Es ist jedoch auch eine weitere Erklärung möglich; diese bezieht sich auf die relativ bescheidenen Kosten der für die akademische Unterrichtung notwendigen Installationen. Beide Interpretationen werden durch den Anteil, den der öffentliche und private Sektor am akademischen Abitur haben, bekräftigt. In beiden Sektoren wird der bereits erwähnte Zuwachs verzeichnet; doch ist das besondere Gewicht dieser Modalität in der privaten Erziehung vergleichsweise höher (172).

In bezug auf die Schülerzahl des öffentlichen und privaten Bereichs in der Sekundarstufe ist ein deutlicher Rückgang der letzteren zu verzeichnen. Ende der fünfziger Jahre betreute der Privatsektor etwas mehr als 60 % der Schüler des mittleren Niveaus; heutzutage beträgt dieser Anteil ungefähr 40 % (173).

Bezüglich der Deckung und der inneren Probleme weist die Sekundarerziehung den im Zusammenhang mit der Grundschule analysierten

Tendenzen sehr ähnliche Erscheinungen auf. Während der letzten Jahrzehnte hat sich die Deckung ungefähr vervierfacht, was - nimmt man den Anstieg der Beteiligung des öffentlichen Sektors mit hinzu - von den Anstrengungen spricht, welche die öffentliche Hand unternommen hat, um den kolumbianischen Bürgern größere Möglichkeiten für die Fortführung ihrer Schulbildung zu geben (174). In diesem Zusammenhang muß hervorgehoben werden, daß diese Möglichkeiten fast ausschließlich in der Stadt angesiedelt sind: 94.9 % der Schüler, 93.2 % der Lehrer und 87 % der Lehranstalten befinden sich gegenwärtig in diesen Gebieten. Dies bedeutet, daß sich die Chancen der Landbevölkerung, an formalen Unterrichtsgängen teilzunehmen, die ja schon auf der Primarstufe begrenzt sind, auf fortgeschrittener Ebene noch weiter verringern.

Die Anzeichen innerer Wirksamkeit zeigen eine deutliche Tendenz zur Besserung, obwohl die Ergebnisse noch nicht als zufriedenstellend angesehen werden können. Besorgniserregend sind weiterhin die niedrigen Kontinuitätsquoten in den ländlichen Gebieten, wo die Einschulungsquote sowieso minimal ist: für die Jahrgänge von 1975 bis 1980 erreichten diese nur 26 % gegenüber 51.5 % in den Städten. Gleichfalls ist anzumerken, daß der Schülerschwund bedeutende Unterschiede in den einzelnen Modalitäten aufweist, und gewöhnlich eine größere Kontinuität bei den männlichen Schülern und in den privaten Einrichtungen erzielt wird (175).

Wie bereits vermerkt, sucht die Sekundarerziehung den Schüler so zu bilden, daß er die Wahl hat, direkt eine Arbeit aufzunehmen oder den Weg der höheren Bildung zu beschreiten. Ebenfalls war die Rede davon, daß die sogenannte akademische Modalität vorzugsweise eine den universitären Studien vorausgehende Etappe darstellt. Tatsächlich streben die Schulabgänger des 'Abiturs in Wissenschaften' mit vergleichsweise größerer Häufigkeit den Eintritt in eine Institution höherer Bildung an. Es ist ja auch so, daß die Lehrpläne dieses Zweiges - weniger an den einem bestimmten Arbeitsbereich zugehörenden Fähigkeiten und Fertigkeiten orientiert - eine weitgefaßte, allgemeine Bildung des Abiturienten in den verschiedenen Disziplinen annehmen lassen und seine Spezialisierung auf spätere Studien verschieben.

Der Unterrichtsplan nimmt grundsätzlich die Sachgebiete der Primarerziehung auf und fächert sie im Einvernehmen mit den Fortschritten, welche der Educando in seinem Lernprozeß machen soll, auf (176). Neu kommt eine Fremdsprache hinzu - gewöhnlich handelt es sich um Englisch in der Sekundarstufe und um Französisch auf dem mittleren Erziehungsniveau -, eine Einführung in die Philosophie und beruflich orientierte Fächer. Bezüglich der letzteren herrscht eine gewisse Freiheit, so daß jede Schule die entsprechenden Fächer nach ihren besonderen Möglichkeiten anbieten kann. Nach Informationen, die in einigen Schulen von Bogotá eingeholt wurden, gibt es eine bunte Palette von Fächern: Stoffmalerei, Volkstänze, Theater, Kochen, Maschineschreiben, Buchführung, technisches Zeichnen, Industriemechanik, Kosmetologie, etc. Normalerweise übersteigt der Unterricht dieser Fächer nicht die Stufe einer ersten Einweisung, denn sowohl die begrenzte Zahl der in diesen Bereichen ausgebildeten Lehrer wie auch die Ausstattung der Gymnasien allgemein zwingen zu einem steten Wechsel, so daß die Schüler jedes Jahr andere Berufsfächer besuchen (177).

Zu Versetzungszwecken von einem Jahr zum folgenden wird die Schulleistung in jedem Fach mit globalen Noten von eins bis zehn bewertet. Ebenso wie in der Primarstufe gibt es die Möglichkeit einer Zusatzprüfung - hier in bis zu zwei Hauptfächern und einem beruflichen Bereich - und einer zweiten Wiederholungsprüfung in einem einzigen Fach.

Die Voraussetzungen für die Ausübung des Lehramtes auf sekundarer und mittlerer Ebene sind etwas anspruchsvoller als in der Elementarerziehung. Nach den gültigen Verfügungen ist es nicht mehr ausreichend, nur das Zeugnis des pädagogischen Abiturs zu besitzen; der Lehramtsanwärter muß mindestens einen der intermediären Titel des Studiums der Erziehungswissenschaften vorweisen (178). Dennoch öffnet die Annahme der Lehrer über ihre Zugehörigkeit zu der Lehrerlaufbahn erneut den Personen die Tür, deren Ausbildung nicht den Forderungen eines so verantwortungsvollen und für die Zukunft des Landes so wichtigen Amtes entspricht. Tatsache ist, daß 1980 45.5 % der Lehrer nicht die akademischen Mindestanforderungen er-

füllten, daß 20 % nicht-pädagogische universitäre Bildung besaßen und nur 34.7 % universitäre Studien der Erziehungswissenschaften vorweisen konnten (179).

Einen besonderen Platz innerhalb des Schulsystems allgemein, besonders aber in der Sekundarstufe, nehmen ohne Zweifel die genossenschaftlichen Schulen ein. Zur Zeit sind im Kultusministerium 275 Schulen staatlich anerkannt, von denen rund ein Drittel elf- und die übrigen neunklassig geführt werden. Die meisten dieser Schulen arbeiten seit 1971, als die genossenschaftliche Erziehung einen großen Anstoß seitens der Regierung erhält (180). Zweifellos ist die bloße Tatsache, daß die Gemeinschaft selbst sich um die Erziehung ihrer Kinder kümmert und die Initiative der Schulgründung ergreift, Grund genug, diese Zentren zu erwähnen. Hier erfüllen sich von Anfang an die Ziele der Integrierung der Eltern und der Gemeinschaft im gesamten Lern-Lehrprozeß in den Phasen der Planung, Durchführung, Bewertung und Neuanpassung. Noch bemerkenswerter ist, daß 115 der Sekundarschulen die einzigen Anstalten dieser Stufe in der jeweiligen Ortschaft sind. Diese Gymnasien stellen eine wahrhaftige Teilnahme der Gemeinschaft an der Leitung ihres Gebietes dar, eine Antwort auf von dem Staat vernachlässigte Bedürfnisse und eine private Tätigkeit, die nicht in das kommerzielle Gewinnschema hineinpaßt, das viel zu häufig in der Erziehung angewendet wird.

Seltsamerweise sind die genossenschaftlichen Schulen eher als eine intuitive und spontane Antwort zu verstehen denn als eine Aktion, die dem begründeten Denken dessen, was das Genossenschaftswesen ist und für die kolumbianische Gesellschaft bedeuten kann, entspringt. Daher ist die Mehrheit des Lehrkörpers - zu einem Gutteil vom Erziehungsministerium beauftragt - nicht in dem genossenschaftlichen Gedankengut gebildet; ein Mangel, der schwer von der Gemeinschaft ausgemerzt werden kann, die denselben Informationsmangel erleidet. Hier ist auch der Grund dafür zu suchen, daß bis jetzt noch keine wirkliche Integration der genossenschaftlichen Bildung mit dem Genossenschaftswesen als solchem, noch mit der Gemeinschaft selbst gelungen ist, um aus den Schulzentren Ausgangspunkte der Förderung der Genossenschaften und der Erwachsenenbil-

dung zu machen. Vor kurzer Zeit ist ein Abkommen zwischen dem Kultusministerium und einer privaten Einrichtung, der Schule für Genossenschaftsbildung (Escuela de Administración Cooperativa - ESACOOP), getroffen worden, um den Lehrkörper mit den Prinzipien des Genossenschaftswesens vertraut zu machen. Außerdem hat die Abteilung für Genossenschaftliche Schulen des Ministeriums verschiedene Aktivitäten unternommen, um eine engere Verbindung dieser Zentren mit dem Genossenschaftswesen und der Gemeinschaft zu erreichen. Darunter sind besonders nennenswert das erste nationale Treffen der Rektoren, eine Untersuchung der sozio-ökonomischen und kulturellen Situation der Ortschaften, wo es genossenschaftliche Schulen gibt und die Gründung departamentaler Verbände dieser Lehranstalten. Für die zweite Hälfte dieses Jahres ist ein Treffen vorgesehen, in dem pädagogische Modelle für die genossenschaftliche Erziehung diskutiert werden sollen (181).

Da die meisten Abiturienten der akademischen Modalität die Fortsetzung ihrer Studien auf Universitätsebene anstreben, drängen sich zwei grundlegende Fragen auf: Besitzt das höhere Subsystem die Kapazität, eine angemessene Zahl Schulabgänger der mittleren Stufe aufzunehmen? Und auf der anderen Seite: Bereitet das klassische Abitur den Schüler genügend darauf vor, einen Studiengang in der Universität zu absolvieren? Es liegt auf der Hand, daß beide Fragen mehrere Aspekte beinhalten, deren Untersuchung auf das schon mehrmals vermerkte Fehlen von Forschungsarbeiten stößt. Ohne Zweifel darf die Kapazität der Universität nicht ausschließlich in quantitativen Werten von Angebot und Nachfrage gemessen werden - unter diesem Blickwinkel bleibt das Angebot weit hinter der Nachfrage zurück. Wichtiger scheinen Überlegungen zu der Qualität der angebotenen Bildung und zu den Möglichkeiten des Akademikers zu sein, seine persönlichen Hoffnungen zu erfüllen und seine Kenntnisse an einem Arbeitsplatz anzuwenden und dabei gleichzeitig jene Investitionen zurückzuerstatten, welche die Gesellschaft gemacht hat, indem sie ihm das Privileg verschaffte, höhere Studien zu verfolgen. Diese Aspekte sind Ziel späterer Untersuchungen; vorerst sei die allgemeine Anmerkung erlaubt, daß auch die kolumbianischen Akademiker gegen das Problem der Arbeitslosigkeit zu kämpfen haben und daß nach verbreiteten Klagen der stei-

le Anstieg der Studentenzahlen von einem bedeutenden Verlust an akademischer Qualität begleitet ist.

Die zweite Frage erlaubt nur eine begriffliche Annäherung an eine quantitative Antwort. Ganz offensichtlich hängt die Vorbereitung auf etwas, hier auf die höhere Bildung, in hohem Maß von der Integration, das heißt von der funktionalen und organischen Einheit der Teile des Systems ab. Als Mikrosystem ist die mittlere Stufe dazu aufgerufen, das von der höheren Bildung geforderte 'Eingangsmaterial' zu produzieren; sie bestimmt also zu einem Gutteil seine Ziele. Andererseits hängen das gute innere Funktionieren und die vollständige Erfüllung der spezifischen Ziele des höheren Subsystems in hohem Maß von den 'Rohstoffen' ab, die es erhält. Daher ruht das glückliche Gelingen der beiden Bildungsprozesse auf der angemessenen Koordination ihrer Planungs-, Ausführungs- und Bewertungsphasen. Bezüglich des ersten Momentes dieser Integration kommen große Fehler zum Vorschein, die aus dem Übermaß an Reformen und Gegenreformen entstehen, welche zu oft nur antwortend und gar kurzsichtig sind und aus dem politischen Machtspiel, dem der Erziehungssektor unterworfen ist. In bezug auf die Ausführung des Lernprozesses auf mittlerer Ebene ist schon angemerkt worden, daß diese an einem zum großen Teil veralteten Lehrplan krankt, an einem nicht immer ausreichend ausgebildeten Lehrkörper und einer Methodologie, welche sehr selten zur Erlangung des viel zitierten Lernzieles 'lernen zu lernen' beiträgt. In diesem Zusammenhang ist zu vermerken, daß entgegen aller Hoffnung die Interdependenz der beiden zur Frage stehenden Mikrosysteme nicht etwa zu einer Verbesserung dieses Aspektes in der mittleren Bildung, sondern eher zu einer Verschlechterung auf der höheren Ebene, besonders im Bereich der Grundstudien geführt hat.

Hinsichtlich der Bewertung der mittleren Erziehung müssen zwei Aspekte berücksichtigt werden. Der erste ist eng mit dem Erziehungsprozeß an sich verbunden. Es ist nur folgerichtig, daß in einem hauptsächlich memoristischen Vorgang die Kontrolle auch nur das Erinnerungsvermögen des Schülers mißt, nicht aber mit dem wirklichen Verständnis des Universums verbundene Fähigkeiten und noch weniger die Haltung gegenüber dem Lernen und der Selbstbildung.

An zweiter Stelle muß berücksichtigt werden, daß die kolumbianischen Universitäten Jahr für Jahr, Semester für Semester unter einer Lawine von Matrikulationsgesuchen der Schulabgänger der mittleren Stufe und der in Vorjahren angestauten Nachfrage ersticken. Im Vergleich zu der Zahl der Anwärter ist die Kapazität der Universitäten sogar zurückgegangen. Während 1970 noch 52.4 % der Antragsteller sich tatsächlich im ersten Semester einschreiben konnten, ging dieser Prozentsatz auf 40.4 % im Jahre 1975 und 32.5 % im Jahre 1981 zurück. Angesichts dieser Unausgewogenheit zwischen Angebot und Nachfrage wurde 1968 das sogenannte Staatsexamen für Abiturienten errichtet, dessen Durchführung dem Kolumbianischen Institut zur Förderung der höheren Bildung (Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior - ICFES) obliegt. Das genannte Examen basiert auf der Prüfung von Fähigkeiten wie abstraktes Denken, Erstellung von Analogien und Lektüreverständnis sowie der nach Fächern unterteilten Kenntnisse. Leider haben diese Prüfungen eine äußerst schädliche Wirkung auf das Pensum der Sekundarerziehung ausgeübt, wo man nicht selten sieht, daß die letzten beiden Jahre fast ausschließlich für eine Art Training zum Bestehen der Examen des ICFES benutzt werden. Außer der Problematik, die ein einziges, für den Abiturienten völlig anonymes und von der gewohnten Umgebung isoliertes Examen mit sich bringt, das den persönlichen Werdegang des Schülers nicht beachtet, rechnen die Prüfungen des ICFES auch nicht mit dem wünschenswerten Vertrauen der Hochschulen. Da sie außerdem auch nicht die Aufgabe erfüllen, eine den Kapazitäten der Universitäten entsprechende Anzahl von Studienanwärtern auszuwählen, haben viele Institutionen - darunter auch die öffentlichen Universitäten, die ja die ersten sein sollten, die das Urteil einer anderen staatlichen Einrichtungen ohne Bedenken akzeptieren - ihre eigenen Auswahlverfahren entwickelt, die aus einer schriftlichen und einer mündlichen Prüfung bestehen. Natürlich erfüllt letztere zu keinem Augenblick die allgemein anerkannte Bedingung einer objektiven Prüfung, und es hat sich herausgestellt, daß sie durch persönliche Vorzüge und aller Art Druckmittel beeinflußt wird.

Diese Situation wirft eine Reihe ernsthafter Probleme auf. An erster Stelle muß nach den Spuren gefragt werden, die eine zweite -

oft fruchtlose - Anstrengung, bestehend aus zwei zusätzlichen Prüfungen, möglicherweise in der Persönlichkeit eines Jugendlichen hinterläßt, der gerade ein Zeugnis erhalten hat, das seine Befähigung für höhere Studien bescheinigt. An der Seite dieses psychologischen Problems taucht erneut eine finanzielle Schwierigkeit auf, denn die bloße Einschreibung in der Universität für die Aufnahmeprüfungen erreicht Kosten, die nicht selten die Mittel des Studenten übersteigen. Oftmals muß dieser seine Matrikulation aus Geldmangel verschieben. Derjenige, der im Gegenteil das nötige Geld besitzt, zögert nicht, sich in mehreren Universitäten und Studiengängen gleichzeitig einzuschreiben und so die Möglichkeit zu vergrößern, in irgendeiner aufgenommen zu werden.

Auf der anderen Seite müssen auch die Prüfungen des ICFES als solche und die Bildungspolitik allgemein in Frage gestellt werden. Der riesige Unterschied zwischen dem Angebot und der Nachfrage nach Studienplätzen ist unverwechselbares Anzeichen dafür, daß das Vorhaben, aus dem Abitur in jeder Modalität gleichzeitig eine Endphase der Erziehung und eine auf die folgenden Studien vorbereitende Etappe zu machen, scheitert. Bezüglich der Staatsexamen darf nach deren Gültigkeit gefragt werden, wenn die internen Auswahlverfahren der Universitäten aus dem, was eine Bedingung sein soll, eine Vor-Bedingung machen.

3.1.2.2 Universität

Der Druck, welcher auf die höhere Bildung ausgeübt wird, erhält seinen unmittelbarsten Ausdruck in der Gründung neuer Universitäten. Wie bereits dargelegt, konzentriert sich die höhere Bildung zur Kolonialzeit fast ausschließlich in zwei Institutionen: dem Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario und der Päpstlichen Javeriana Universität. Nach der Unabhängigkeit beginnt auch der Staat, sich um die Bildung seiner Führungsschicht zu sorgen und gründet die ersten öffentlichen Universitäten. Doch erst ab 1945 beginnt ein wahrhaftig sprunghaftes Ansteigen der Zahl der Universitäten und anderer Institutionen der höheren Bildung: seit jenem Jahr sind in immer kürzeren Zeitabständen 88 rechtmäßig

anerkannte Universitäten gegründet worden. Gegenwärtig gibt es 110 Universitäten im Land, von denen 45 öffentliche Einrichtungen sind und 34 ihren Sitz in Bogotá haben (182). Das Anwachsen der Studentenzahlen übersteigt bei weitem die genannte Ausdehnung: in den letzten vierzig Jahren hat sich die Studentenschaft fast 52 mal vervielfacht (183). Dieser schwindelerregende Zuwachs hat mehrere Ursachen. Zweifellos spielen das Prestige der höheren Bildung sowie der Glaube, daß der wirtschaftliche und soziale Wohlstand eng an den Universitätstitel gebunden ist, eine bedeutende Rolle. Aber ebenso wichtige Faktoren sind die Entwicklung der Gesellschaftsstrukturen und der rapide Verstädterungsprozeß, den Kolumbien erlebt hat. Und schließlich üben die Ausdehnung der Sekundarschule - ihrerseits Folgeerscheinung der Bevölkerungskonzentration in den Städten und des nachfolgenden Druckes der Mittelschicht auf die Bildungseinrichtungen - ebenso wie die Beteiligung der Frau in fast allen Berufstätigkeiten einen entscheidenden Einfluß aus. Der weibliche Anteil der Studentenschaft hat beträchtlich zugenommen und nähert sich gegenwärtig der 50 % Marke (184).

Die globalen Angaben zu der Ausdehnung der höheren Bildung verführen dazu, einen hohen Grad an Öffnung des Universitätswesens anzunehmen, welcher darin besteht, daß dieses seine Studenten mit dem einzigen Kriterium der Eignung für post-sekundare Studien auswählt, wobei jene Beschränkungen sozialer Art, welche für die kolonialen Universitäten charakteristisch waren, beiseite geschoben werden. Doch erscheint bei genauerem Hinsehen die Schlußfolgerung, daß die Vermassung der Universität gleichzeitig Demokratisierung der höheren Bildung bedeutet, zweifelhaft.

Zunächst muß man beachten, daß die Universität nicht im sozial leeren Raum handelt und daß ihr Besuch an eine Reihe von Bedingungen gebunden ist, darunter das Reifezeugnis. Weiter oben ist bereits ausgeführt worden, daß die Sekundarerziehung als sozioökonomische Auswahlinstanz funktioniert, welche die Mittel- und Oberschichten der Stadtbevölkerung begünstigt. Dies bedeutet, daß die möglichen Studienanwärter zu überragender Mehrheit der städ-

tischen Bourgeoisie und Oligarchie angehören, während die Unterschichten und die Landbevölkerung nur schwer die mittlere Stufe des Schulsystems überwinden. Hinzu kommen die hohen Einschreibegebühren, deren Last nur sehr selten durch die Möglichkeit eines Stipendiums oder eines staatlichen Kredites aufgefangen wird (185). Selbst in der Nationalen Universität - sie wird allgemein als Volksuniversität angesehen, weil sie ein auf das Familieneinkommen der Studenten abgestimmtes, gestaffeltes Immatrikulationssystem besitzt - stammt mehr als die Hälfte der Studenten aus der oberen Mittelschicht und der Oberschicht. Eine in der genannten Universität vorgenommene Zählung ergab, daß die Mehrzahl der Studenten private, in den Städten angesiedelte Gymnasien besucht hatte und daß sie wirtschaftlich starken Familien mit hohem Bildungsstand angehörten (186). Diese Merkmale erlauben die Schlußfolgerung, daß die Nationale Universität die Universität der traditionellen Mittelschichten ist (187).

Innerhalb der Studentenschaft gibt es ein zweites Phänomen sozialer Schichtung, das einen bemerkenswerten Einfluß auf die Zukunft der Studenten ausübt. Neben den öffentlichen Universitäten - vertreten durch das größte und bedeutendste Zentrum, die Nationale Universität -, welche hauptsächlich die städtischen Mittelschichten betreuen, gibt es andere Einrichtungen hohen Renommees und Prestiges, deren Studentenschaft eher zu den höheren Gesellschaftsschichten zu zählen ist. Dies ist der Fall einiger privater Universitäten wie zum Beispiel Andes, Bolivariana, Colegio Mayor del Rosario und Javeriana. Auf der anderen Seite hat die Nachfrage nach Studienplätzen, die von den genannten öffentlichen und privaten Zentren nicht befriedigt wird, zu der Gründung privater Einrichtungen geführt, die sich in den Großstädten ballen und den Mittel- und unteren Mittelschichten Zugang gewähren. Auf diese Art und Weise entsteht in Kolumbien ein im lateinamerikanischen Kontext einzigartiges Phänomen. Dieses besteht in der Heterogenität des privaten universitären Subsystems, welches die höchsten und niedrigsten Stufen der sozialen Schichtung der Studentenschaft aufnimmt.

Bezüglich des akademischen Niveaus der verschiedenen Universitäten

kann als erste, allgemeine Annäherung ein Verhältnis zwischen der Größe der Zentren und der Qualität der Bildung aufgestellt werden. Ohne ein kausaler Zusammenhang zu sein, beeinflußt dieses Verhältnis zweifellos das Funktionieren der Institutionen, da diese großen wirtschaftlichen Aufwand erfordern. Aus einer Studie des ICFES geht hervor, daß die indirekten Kosten pro Student für Institutionen von weniger als 5.000 Studenten extrem hoch sind (188). Da in der Mehrzahl der Fälle die Haushalte der Universitäten sehr begrenzt sind, sieht man sich gezwungen, Abstriche an jenen Mitteln vorzunehmen, die für akademische Tätigkeiten im engeren Sinne des Wortes bestimmt sind, was sich natürlich negativ auf die Qualität der Bildung auswirkt. Bedenkt man, daß nur fünfzehn der 110 Universitäten des Landes die genannte Studentenzahl übersteigen, so kann man die Schwierigkeiten abschätzen, welchen die meisten Einrichtungen höherer Bildung gegenüberstehen (189).

In einigen öffentlichen Universitäten, fast immer handelt es sich um die großen Zentren von Bogotá, Medellín, Cali und Barranquilla, können die wirtschaftlichen Probleme dank der Zuschüsse der Staatskasse zufriedenstellend überwunden werden. Für die privaten Einrichtungen gilt jedoch weiterhin die Beobachtung Germán Ramas: "Las universidades son financiables sólo por los consumidores de educación a condición de que los precios de matrícula sean de muy alto monto y en consecuencia, se limita ésta a un pequeño sector de la sociedad en capacidad financiera de cubrirlos" (190).

Daraus ist abzuleiten, daß die soziale Schichtung einer Art akademischen Schichtung entspricht; eine Tatsache, die das Prestige bestimmter Universitäten noch verstärkt und deren Studienabgängern weit bessere Berufschancen einräumt als den Akademikern der unteren Gesellschaftsschichten.

Die bislang untersuchten Aspekte - Konzentration der Bildungschancen in der Großstadt, Immatrikulationskosten, soziale und akademische Schichtung der Universitäten - verstärken den Verdacht, daß die Ausweitung der höheren Bildung nicht einem Demokratisierungsprozeß entspricht, sondern eher das Ergebnis demographischer Faktoren darstellt.

Dabei hat die Vermassung der Universität ernsthafte Probleme innerhalb und außerhalb der Institutionen der höheren Bildung hervorgerufen. Das schwerwiegendste bezieht sich ohne Zweifel auf das Lehrpersonal, denn dieses stellt ja den Kern des universitären Handelns dar. Selbstverständlich führte das enorm starke Anwachsen der Studentenschaft und der Bildungsanstalten zusammen mit der Auffächerung der Studienprogramme (191) zu einem großen Bedarf an Dozenten, ohne daß es zuvor eine umfangreiche intellektuelle Elite gegeben hätte, aus der die neuen Professoren entzogen werden konnten. Zudem ist es bislang nicht gelungen, ein zufriedenstellendes System zur Auswahl sowie zur Fort- und Weiterbildung des Lehrkörpers zu errichten. In den meisten Einrichtungen obliegt die Wahl der Dozenten einer einzigen Person, und selbst in den Universitäten, wo eine Professorenlaufbahn eingeführt wurde, hat oft die Anzahl der Dienstjahre Vorrang vor der wissenschaftlichen Arbeit. Das Ergebnis des zugespitzten Mangels an Professoren mit fortgeschrittenem Bildungsniveau ist die Tatsache, daß nur etwa 12 % des Lehrkörpers einen post-graduierten Titel besitzen, der übrigens häufig im Ausland erworben wurde (192).

Ein weiteres Ergebnis der beschriebenen Situation und gleichzeitig Antwort auf die Beschränkungen des Haushalts vieler Universitäten äußert sich in einem differenzierten Anstellungswesen, wonach nur ein geringer Teil des Lehrkörpers ganztägig in der Universität arbeitet, während viele Professoren nur halbtags oder gar stundenweise angestellt sind. Besonders der letzte Fall - der sogenannten 'Taxi-Professoren' - wirkt sich nachteilig auf die wissenschaftliche Arbeit aus, da diese Dozenten im Laufe des Tages mehrere Arbeitsplätze aufsuchen müssen, wobei sie flink ihren Unterricht halten und fast ganz auf den Kontakt mit ihren Kollegen und Schülern verzichten (193).

Diese Beschäftigungsordnung der Dozenten behindert natürlich auch die Integration der Universitätsgemeinschaft und eine Tätigkeit, welche über die bloße Darstellung der für einen bestimmten Studiengang als grundlegend erachteten Inhalte hinausgeht. Dies kennzeichnet jedoch den gesamten Betrieb der kolumbianischen Universitäten, wo - sehr rare und lobenswerte Ausnahmen ausgenommen - die

interdisziplinäre Arbeit unbekannt ist und wo die Forschung einen mehr als zweitrangigen Platz einnimmt. Im allgemeinen erfolgt die höhere Bildung auf der Grundlage von Präsenzunterrichtung, welche sowohl von den Studenten als auch von den Professoren eine Anwesenheit von dreißig bis vierzig Wochenstunden in den Klassenräumen verlangt und individuelle Studien und Forschungsarbeiten zum Scheitern verurteilt. Ein solches System der Kenntnisvermittlung, das mehr Gewicht auf den Vorgang des Lehrens als auf die der Universität eigene Selbstbildung legt, bringt mindestens drei schwerwiegende Konsequenzen für die höhere Bildung mit sich.

Zum einen verringert sich deutlich die Zeit der Dozenten für Forschung und Integration der wissenschaftlichen Arbeit, beides grundlegend für den Fortgang der Wissenschaft und dafür, der Überholung der Kenntnisse entgegenzuwirken. Das Ergebnis dieser Lage ist ein Lehrkörper, der zum größten Teil dem neuesten Kenntnisstand nachhinkt, der das vor fünf oder zehn Jahren Erlernte wiederholt, oftmals unfähig ist, Beziehungen zu anderen Disziplinen aufzustellen, und sich kaum um eine Methodologie kümmert, die es seinen Schülern erlauben würde, eigenständig in die Welt der Wissenschaft vorzudringen.

Der Student ist seinerseits gezwungen, viel zu viel Zeit darauf zu verwenden, rein darstellende Vorlesungen anzuhören, deren einziges Ziel die Vermittlung von theoretischem und enzyklopädischem Stoff ist, der zudem noch als isolierte und vom Gesamt losgelöste Insel dargeboten wird. Die Einzelarbeit des Studenten bleibt fast vollkommen auf die Vorbereitung von Hausaufgaben und einer Unzahl von Teilprüfungen beschränkt, von denen sein Weg durch das Studium übersäht ist. Es bedarf wohl keiner Erklärung, daß ein Unterrichtssystem auf Anwesenheitsbasis, in dem sich der Student mindestens zwanzig Prüfungen pro Semester unterwerfen muß, äußerst mühselig und zeitaufwendig ist, und zwar sowohl für den Studenten, der in Funktion der Prüfungen lebt, als auch für den Dozenten, der viel zu viel Zeit und Anstrengungen auf deren Korrekturen verwendet. Da es außerdem auch keine allgemeinen Mechanismen zur Anerkennung von Kenntnissen gibt, muß jedermann dieselben Kurse besuchen und

dieselben Prüfungen ablegen, was sich besonders desmotivierend auf die Studenten der Abendkurse auswirkt, da diese sehr häufig die formale Anerkennung von bereits in jahrelanger Berufserfahrung erworbenen Kenntnissen anstreben (194).

Schließlich ist die gegenwärtige Struktur der höheren Bildung unnötig kostspielig. Die Präsenzuniversität erfordert eine zu große Anzahl von hochqualifiziertem und daher gut bezahltem Lehrpersonal, das dazu noch unausgelastet ist, weil seine Aufgaben hauptsächlich auf die Übermittlung von Bücherwissen beschränkt wird. Zudem erfordert die lange Pflichtanwesenheit der Studenten in den Universitäten eine enorme Kapazität der entsprechenden Installationen und erhöht die Unterhalts- und Verwaltungskosten. Es ist daher eine dringende Reform der Struktur der höheren Bildung notwendig, um einen Teil der Mittel freizusetzen und diesen der reinen und angewandten Forschung zu widmen.

Die oben ausgeführten Faktoren machen aus den Universitäten in ihrer Gesamtheit ein hinsichtlich der akademischen Qualität des erteilten Unterrichts ausnehmend heterogenes und wegen der Organisation der Studien zu kostspieliges Subsystem. Dieselben Faktoren spielen so zusammen, daß die Forschung auf einen zweitrangigen Platz verwiesen wird, und machen damit die Universität zu einem Produktionsort von Diplomierten, übrigens von weit auseinanderklaffendem akademischen Niveau.

Doch ist die Vermassung der höheren Bildung, ebenso wie die Ausdehnung der Sekundarschule, nicht etwa durch eine klar bestimmte Politik der Planung und Vorausschau gekennzeichnet worden. Wie bereits angemerkt, stellt das Universitätswachstum nicht einen Teil eines nationalen oder regionalen Entwicklungsplans dar, sondern die spontane und ungeordnete Antwort auf die Nachfrage seitens einer wachsenden Anzahl von Abiturienten, die blindlings auf angenommene Vorzüge der höheren Bildung vertrauen und sich recht wenig um das kümmern, was nach ihrem Gang durch die Universität kommen wird. Infolge des ungeordneten Wachstums ist eine bedeutende Zahl kleiner Universitäten gegründet worden, welche mangels eines nationalen Plans, der ihnen komplementäre Wissensbereiche zuweist, eine

begrenzte Zahl untereinander kompetierender Studiengänge anbieten; meist jene, welche keine kostspieligen Geräte und Einrichtungen erfordern. So erklärt sich das enorme Studienangebot in Rechtswissenschaften, Volks- und Betriebswirtschaft sowie Erziehungswissenschaften, ohne daß man dafür den Arbeitsmarkt oder die Entwicklung des Landes in Betracht gezogen hätte.

Die Anträge, welche Jahr für Jahr die kolumbianischen Universitäten überschwemmen, sind das Ergebnis des Prestiges bestimmter Studiengänge, wie zum Beispiel Medizin und Jura, und der Anpassung seitens der Anwärter an das Angebot. Da sich viele Abiturienten in mehreren Universitäten und Studiengängen einschreiben, ist es nicht möglich, die wirklichen Wünsche zahlenmäßig zu erfassen; persönliche Erfahrungen weisen jedoch darauf hin, daß häufig am Ende mit einem bestimmten Studium begonnen wird, nicht etwa weil es den individuellen Neigungen entspricht, sondern weil man einen der allzu raren Studienplätze ergattert hat.

Allgemein gesprochen hat der zahlenmäßige Unterschied zwischen Anträgen und Annahmen beträchtlich zugenommen. Während 1970 noch ungefähr die Hälfte der Anwärter sich tatsächlich im ersten Semester einschreiben konnte, blieben 1981 die Tore der Universitäten für mehr als zwei Drittel der Abiturienten geschlossen (195). Die Zulassungsquoten sind in den einzelnen Fächern jedoch sehr unterschiedlich, wobei das am stärksten beschränkte Gebiet das der Gesundheitswissenschaften ist und das am einfachsten zu erreichende das der Erziehungswissenschaften (196). Dies erklärt zum Teil den wenig vorteilhaften Ruf der letzteren Disziplin, für die keine besonders hohen Anforderungen zu existieren scheinen und die für viele zur dritten Wahl wird, zu einer Art Rettungsring, um nicht von der Universität ausgeschlossen zu werden.

Auf der Ebene der Studienprogramme wird unverändert die stärkste Nachfrage in Medizin, Jura und Buchhaltung verzeichnet, obwohl sich diese Tatsache wegen der bereits vermerkten institutionellen Beschränkungen nicht immer in den Immatrikulationen widerspiegelt. Die Untersuchung des relativen Anteils der 1981 bestehenden

197 Universitätsprogramme ergibt, daß nur acht Programme 42.4 % der gesamten Einschreibungen auf sich vereinen (197). Auf der anderen Seite erscheinen dagegen für die Entwicklung des Landes als grundlegend erachtete Programme wie Geologie, Petroingenieurwesen, Agronomie, Ernährungswissenschaft und Fischereiwesen, deren Anteil völlig unbedeutend ist. Wenn man dazu noch beachtet, daß sich die Mehrzahl der Einschreibungen in den vier Großstädten des Landes konzentriert - allein in Bogotá befinden sich 42.65 % der Studenten -, dann kommt man nicht umhin, von einer akuten Ballung innerhalb der höheren Bildung zu sprechen.

Das greifbarste Ergebnis dieser Situation ist eine starke 'Überproduktion' von Akademikern, welche das als gesund erachtete Verhältnis, wonach auf jeden Akademiker durchschnittlich vier bis fünf Technologen kommen, umkehrt. Des weiteren wohnt man täglich der verzweifelten Suche der Universitätsabgänger nach einem angemessenen und gut bezahlten Arbeitsplatz in der Stadt bei. Der Erfolg oder Mißerfolg dieser Suche ist zahlenmäßig nicht zu erfassen, weil es keine systematischen Untersuchungen zu diesem Thema gibt; die Erklärung verschiedener Berufsverbände, die zu so alarmierenden Ziffern wie 90 % Arbeitslosigkeit und Unterbeschäftigung im Falle der Architekten von Barranquilla kommen, sprechen jedoch eine allzu deutliche Sprache. Wenn auch diese Anklagen im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht überprüfbar sind, muß doch ein hoher Prozentsatz an offener und verschleierter Arbeitslosigkeit sowohl unter Akademikern als auch Technologen und sogar Technikern angenommen werden, die ihren Ursprung in der Rezession der Industrie seit den siebziger Jahren und der Wirtschaft allgemein seit 1980 hat. Tatsächlich wird die größte Arbeitslosigkeit in den Großstädten, besonders denjenigen ausgeprägten industriellen Charakters, verzeichnet (198).

Selbstverständlich spitzt sich das Problem der Aufnahme der Akademiker in den Arbeitsmarkt durch die Hartnäckigkeit der Universitätsabgänger zu, die Arbeitslosigkeit einem Platz in weniger wichtigen Städten vorziehen - eine Entscheidung, die um so unverständlicher ist, wenn man bedenkt, daß es in Kolumbien keinerlei finanzielle Arbeitslosenunterstützung gibt.

Eine der für den einzelnen attraktivsten Lösungen angesichts der Unzufriedenheit mit dem erlangten Arbeitsplatz oder der äußerst geringen Chance, eine Arbeit zu finden, besteht in der Auswanderung ins Ausland - sei es, um dort zu studieren oder um in technisch fortgeschritteneren Organisationen zu arbeiten. Obgleich die Zahlen der Akademiker, welche das Land verlassen, nicht sehr hoch sind (199), ist doch die Indifferenz gegenüber den Bedingungen im Bildungswesen, den Entlohnungen, der Wirtschaft und sogar im sozialen und kulturellen Bereich besorgniserregend, denn diese führen ja nicht nur zu Auswanderung, sondern auch zu schon beschriebenen Erscheinungen wie der Unterbewertung der ländlichen Gebiete und der daraus folgenden demographischen Ballung in den Städten sowie zu Geringschätzung der Handwerke und der Mystifizierung der geistigen Tätigkeiten.

Nach den vorausgehenden Beobachtungen können nun die herausragenden Eigenschaften der kolumbianischen Universität skizziert werden, wobei selbstverständlich von den Unterschieden abgesehen werden muß, die dieses Subsystem aufweist:

- Vorherrschaft der Ober- und oberen Mittelschicht unter den Studenten,
- Beschäftigungsordnung der Dozenten, welche die interdisziplinäre Arbeit, die Aktualisierung und die Forschung behindert,
- theoretische und repetitive Präsenzunterrichtung, die den Erwerb von Studiengewohnheiten und die Entwicklung von wissenschaftlichen Forschungsmethoden bei dem Studenten verhindert,
- Übermaß an Prüfungen,
- Geringfügigkeit der Forschung,
- akute Ballung der Studienprogramme,
- akademische Arbeitslosigkeit und Unterbeschäftigung.

Man muß zugeben, daß diese etwas trübe und entmutigende Beschreibung schlecht zu dem Prestige und dem Bild paßt, das die Universität seit ihren Anfängen im Mittelalter genießt. Es scheint eher, daß die kolumbianische Universität allmählich zu einer Art Akademikerfabrik abgeglitten ist, die zu allem Überfluß auch noch an schlechter Verwaltung leidet und kurz vor dem Bankrott steht. Es sei daher die Frage erlaubt, wie weit sich diese Institution von

ihrem salmantinischen Vorbild entfernt hat und ob es in Kolumbien überhaupt Universitäten im strengen Sinn des Wortes gibt.

In seinen mittelalterlichen Ursprüngen ist der Begriff der Universität eng mit dem Kirchenstand verbunden, denn diese entwickelt sich ausgehend von Kloster-, Gemeinde- und besonders Bistumsschulen. Im 11. Jahrhundert erhalten einige bedeutende Schulen die Erlaubnis, Lehrberechtigungen zu erteilen (licentia docendi), die zunächst auf das jeweilige Bistum beschränkt sind und später durch päpstliche Ermächtigung auf weiter gefaßte Gebiete ausgedehnt werden (licentia docendi ubique).

Die etymologische Wurzel des Wortes Universität trägt einen zweiten charakteristischen Aspekt bei. Während des Mittelalters wurde mit dem Begriff 'universitas' jede zu einem bestimmten Zweck organisierte Gemeinschaft bezeichnet. In diese Auffassung paßten natürlich auch die Professoren- und Studentenverbindungen, die zum Schutz ihrer besonderen Interessen gegründet wurden. Im Laufe der Zeit wurde das Wort 'universitas' allmählich ausschließlich auf die Gemeinschaft von Dozenten und Studenten angewendet, wobei diese Gemeinschaft zu einer autonomen Institution wurde - ein Kennzeichen, das sich in dem Maß verstärkte, wie Privilegien, Steuerfreiheiten und Immunitäten erobert wurden, welche ihrerseits die Unabhängigkeit der Universitätsmitglieder in Kritik und Forschung sicherten.

Die wissenschaftliche Arbeit der Universität erfolgte selbstverständlich unter dem Zeichen der großen christlichen Philosophie des Mittelalters, der Scholastik, welche mittels der Methodologie von 'lectio' und 'disputatio' auf dem Weg der bereits in der Heiligen Schrift und den Dogmen der Kirche enthüllten Wahrheiten die Versöhnung des Glaubens mit der Vernunft anstrebte.

Somit stellt sich die mittelalterliche Universität, Vorbild der lateinamerikanischen Universitäten, als eine Gemeinschaft von auserwählten Personen dar, die sich inmitten einer praktisch ungebildeten Welt der hohen Kultur, der Wissenschaft und Forschung widmen; als eine Lichtquelle, von der Weisheit und Erkenntnisse ausstrahlen und wo eine universale Bildung kultiviert wird, deren

Kern die heilige Wahrheit ist.

Selbstverständlich verändert sich die Universität unter dem Einfluß neuen Gedankengutes - man denke nur an das humanistische Ideal der integralen Erziehung des Menschen oder an den Kampf um die Anerkennung der Experimentalwissenschaften zur Zeit der Aufklärung. Doch bleiben ihre Grundfeste - Autonomie, Ort der Wissenschaft und Forschung, Organisation als Einheit mit eigener Weltanschauung und Beurteilung des Menschen und der Gesellschaft - bis zur Vollendung der lateinamerikanischen Unabhängigkeit unangetastet.

Erst danach, unter dem kulturellen Einfluß Frankreichs, der bereits seit mehr als einem halben Jahrhundert spürbar ist, und vor die dringende Notwendigkeit gestellt, eine Führungsschicht für die Leitung der neuen Republiken zu bilden, ereignet sich eine tiefgreifende strukturelle Veränderung, welche die Entwicklung der Universität bis auf den heutigen Tag kennzeichnet. Diese Umstrukturierung besteht in der Übernahme des napoleonischen Universitätsschemas, welches sich durch die Betonung der Berufsausbildung, der Zergliederung der Lehre, der Ersetzung der Universität durch eine Summe von Berufsschulen und die Abtrennung der Forschung auszeichnet, welche zur Aufgabe besonderer Institute und Akademien wird.

In Lateinamerika hat diese Neuordnung unheilvolle Konsequenzen: Die Verkürzung der Universität zu einer Berufsschule erschwert noch mehr als zuvor die Verankerung der Wissenschaft, die von nun an im Schatten der Lehre der akademischen Berufe steht. Noch schlimmer: entgegen dem ursprünglichen Entwurf ist Lateinamerika bislang nicht in der Lage gewesen, jene Akademien und Institute zu gründen und fortzuentwickeln, die in Frankreich das Weiterstreben der Erkenntnisse übernommen haben. Daher sind die hispanischen Universitäten - wie Valentín Letelier mit spitzer Zunge anmerkt - weiterhin "Vizekönigstümer des Geistes, bewundernswert organisiert, um Berufsfachleute auszubilden, aber gleichzeitig die Bildung von Wissenschaftlern zu verhindern" (200).

In einigen öffentlichen Universitäten, ganz besonders in der Uni-

versität von Antioquia in Medellín und der Nationalen Universität in Bogotá, kommen hierzu noch Probleme der öffentlichen Ordnung, die sich gewöhnlich zu bestimmten, für das politische Leben des Landes wichtigen Zeitpunkten zuspitzen. Wegen der Lage der akademischen Zentren im Herzen der Stadt beeinträchtigt jede studentische Auseinandersetzung sofort den gewohnten Tagesablauf des normalen Bürgers; eine Tatsache, die bis ins Extrem von jenen studentischen Minderheiten ausgenutzt wird, die aus dem einen oder anderen Grunde das normale Funktionieren der Universitäten zu behindern suchen. Unter den militanten Gruppen, die insgesamt nur etwa ein Zehntel der Studentenschaft ausmachen, heben sich wegen ihrer Gewalttätigkeit einige Kerngruppen der Stadtguerrilla hervor und in jüngster Zeit auch Personen und Gruppen, die mit der sogenannten Mafia des Drogenhandels in Verbindung stehen. Angesichts der Studentenunruhen, die als Folgen gewöhnlich Verwundete und sogar Tote unter den Studenten und der Polizei, aber auch unter den Bürgern sowie beträchtliche Materialschäden abwerfen, und in Anbetracht der vereinzelten Terroristenanschläge hat sich die Universitätsleitung zum wiederholten Mal gezwungen gesehen, so radikale Maßnahmen wie die mehr oder weniger lange Schließung des Campus zu ergreifen, ohne daß damit eine Annäherung an die Lösung der Konflikte erreicht worden wäre.

3.1.3 Neue Möglichkeiten

Obwohl die technische Unterrichtung - verstanden als Gegensatz zu der humanistischen Bildung - auf eine gewisse Erfahrung zurückblicken kann, erfährt sie doch ihre allmähliche Formulierung und Strukturierung erst im Laufe unseres Jahrhunderts. Eine erste allgemeine Nennung wird in der Gesetzgebung des Jahres 1903 vorgenommen, wonach sich das kolumbianische Erziehungswesen aus der Primar- und Sekundarstufe, der industriellen und der beruflichen Bildung zusammensetzt. Zu dieser Zeit werden die ersten Pläne erarbeitet, deren Ziel es ist, dem technischen Unterricht das Niveau des Abiturs zu verleihen; diese Absichten finden jedoch keine Anwendung (201). Etwas präziser wird der technische Unterricht ab

1927 geregelt: auf dem allgemeinen Abitur von vierjähriger Dauer aufbauend öffnet sich das Bildungswesen in einen akademischen, einen industriellen, einen landwirtschaftlichen sowie einen Handelszweig (202).

Die wirtschaftliche Entwicklung Kolumbiens nach der Krise des Jahres 1929 führt dazu, daß die Behörden ihre Aufmerksamkeit der industriellen Unterweisung zuwenden. Bereits 1939 werden für diesen Unterricht zwei Stufen festgelegt: die erste, sie umfaßt vier Jahre, ist für die Ausbildung in verschiedenen Handwerken bestimmt; in der zweiten - sie dauert zwei Jahre - werden die zuvor erworbenen Kenntnisse erweitert und Fachleute ausgebildet, die in der Lage sind, Werkstätten, Fabriken und Produktionsprozesse innerhalb eines spezifischen Industriezweiges zu leiten. Ebenfalls ist der industrielle Unterricht der erste nicht-akademische Zweig, der formal dem Abitur gleichgesetzt wird (Dekret 884 von 1946). Zwei Jahre später wird die entsprechende Unterweisung in die folgenden Stufen gegliedert: Kurse für Arbeiter, Schulen für Arbeiterausbildung, Berufsschulen, Technische Institute, Technische Fakultäten und Technische Hochschulen.

Wie bereits dargestellt, reichen die Anstrengungen seitens des Kultusministeriums nicht aus, um die wachsende Nachfrage nach ausgebildeten Arbeitskräften zu befriedigen. Daher wird zu diesem Zeitpunkt der Servicio Nacional de Apredizaje (SENA) auf der Grundlage eines Dreierabkommens zwischen dem Staat, der Wirtschaft und den Arbeitnehmern gegründet.

Innerhalb des Schulsystems entwickelt man die Idee einer gemeinsamen Grundphase und einer spezialisierten Aufbauphase der Sekundarbildung weiter. Das Dekret 045 des Jahres 1962 verleiht dieser Struktur den gesetzlichen Rahmen und errichtet einen Ergänzungszyklus von zwei Jahren für den akademischen und den kommerziellen Zweig und von dreijähriger Dauer in den Bereichen Industrie und Landwirtschaft. Alle diese Zweige führen zum Reifezeugnis in der entsprechenden Spezialität. Neben der genannten Sekundarbildung gibt es noch die pädagogische Ausbildung, welche ebenfalls auf dem Grundzyklus aufbaut und die sogenannte berufliche Schulung -

sie dauert insgesamt fünf Jahre -, die sich ausschließlich an die Frau richtet. Die letztere Modalität wird später mit den Haushaltsschulen vereint, deren Hauptziel darin besteht, der in bezug auf Bildungschancen am meisten benachteiligten Gruppe, nämlich den Bäuerinnen, Unterricht auf der Elementarstufe und Unterweisung in den häuslichen Arbeiten zu bieten.

Obwohl diese Strukturierung der Sekundarstufe eine gewisse Auffächerung in Modalitäten darstellt, erlaubt sie doch nicht die nötige Durchlässigkeit von einem Zweig zum anderen, legt eine unterschiedliche Dauer der verschiedenen Bildungsgänge fest und diskriminiert die Schulabgänger bezüglich der Möglichkeit, höhere Studien aufzunehmen.

Auf der Suche, diesen Mängeln Abhilfe zu verschaffen, werden 1970 die ersten Nationalen Institute für Diversifizierte Mittlere Bildung (Institutos Nacionales de Educación Media Diversificada - INEM) als Probeschulen gegründet. In ihnen wird unter einem Dach Unterricht des akademischen Zweiges sowie in den Bereichen Industrie, Handel, Landwirtschaft und Sozialarbeit angeboten, wobei der Schüler allmählich zu der Wahl eines bestimmten Fachbereiches und Spezialisation geführt wird. Es ist dabei hervorzuheben, daß mit dem Projekt INEM zum ersten Mal ein strukturiertes Gefüge erzieherischer Prinzipien und Zielsetzungen formuliert wird und daß für das gesamte Bildungswesen pädagogische Erneuerungen geschaffen werden. So legt man für alle genannten Schulzweige dieselbe Dauer fest, faßt diese unter der Bezeichnung 'wissenschaftliches' und 'technologisches' sowie 'künstlerisches' Abitur zusammen und stellt sie damit auf dieselbe Ebene.

Parallel zu der Strukturierung der aufgefächerten mittleren Erziehung sucht man nach neuen Wegen für die post-sekundaren Studien. Dabei entsteht der Begriff der intermediären Berufsausbildung (formación intermedia profesional) als Endstudiengang für die untere Führungsschicht. Während jedoch anfänglich diese Studiengänge, ausgehend von der Grundphase der Sekundarbildung, eine wirkliche Alternative zum Abitur darstellen, macht sie die Rechts-

schreibung von 1976 zu einer unglücklichen Mischung von Studien, die das Abitur voraussetzen, aber nicht den Status der höheren Bildung besitzen. Andererseits fordert der SENA immer häufiger das Reifezeugnis als Aufnahmebedingung für Ausbildungsprogramme der intermediären Ebene, womit de facto Schulungsgänge entstehen, die parallel zu den genannten Studien verlaufen. Das Panorama der sogenannten post-sekundären Studien wird noch unverständlicher, als die Kurzstudien oder technologischen Bildungsgänge - von sechssemestriger Dauer im Gegensatz zu vier Semestern der intermediären Bildung - als Bestandteil der höheren Bildung definiert werden, obwohl das Ziel dieser Studien - "die Bildung von Fachleuten mit besonderer Berücksichtigung praktischer Aspekte" (203) - ohne jeglichen Unterschied auf die intermediäre Berufsbildung, die Kurzstudien und die Programme des SENA angewendet wird. Hier entsteht eine derartige Duplizität und Verwirrung, daß diejenigen, die am meisten an den entsprechenden Programmen interessiert sind - nämlich die Abiturienten - fast so etwas wie einen 'vor-universitären' Kurs absolvieren müssen, um die verschiedenen Möglichkeiten zu unterscheiden.

3.1.3.1 Auffächerung des Abiturs

Die Auffächerung der mittleren Bildung stellt eine deutliche Antwort auf die wirtschaftlichen und sozialen Veränderungen dar, die Kolumbien im Laufe des 20. Jahrhunderts erlebt. Die voranschreitende Differenzierung der wirtschaftlichen Struktur des Landes - Ergebnis der Industrialisierung, der systematischen Ausbeute der Bodenschätze, der Ausweitung des Innen- und Außenhandels, der zunehmenden Bedeutung der öffentlichen Dienstleistungen und des Finanzsektors - führt natürlicherweise zu einer wachsenden Spezialisierung der beruflichen Tätigkeiten und damit zu der Notwendigkeit, immer spezifischer auf deren Ausübung vorzubereiten. So entsteht die dringende Aufgabe, Fachleute im weitesten Sinne des Wortes für die drei großen Wirtschaftsbereiche auszubilden. Diese Notwendigkeit umfaßt alle Stufen: wie schon angemerkt, ist die Bildung hochqualifizierten Personals, zum Beispiel in dem Fall der Escuela Nacional de Minas von Medellín, von der Schulung von

Handwerkern und Arbeitern begleitet, und die Nachfrage seitens der Industrie führt schließlich zu der Gründung eines Mikrosystems, das ausschließlich auf die Befriedigung der neuen Bedürfnisse ausgerichtet ist.

Anfangs trennt man die Schulung der Arbeiter und mittleren Angestellten fast vollständig von dem bestehenden Schulwesen. Es ist, als ob der überwältigende Mangel an für die Erfüllung der neuen Aufgaben befähigten Menschen eine allgemeine Bildung unbedeutend mache. Es scheint, daß das vorherrschende Interesse darin besteht, so schnell wie möglich eine große Anzahl an Arbeitern und Technikern zu produzieren. Unter diesen Umständen zögert der SENA nicht, Lehrlinge anzunehmen, die nicht einmal die Elementarschule beendet haben, und beginnt die Schulung der unteren Führungsschicht auf der Basis von zwei, drei oder vier Jahren Gymnasium. Das Schulwesen errichtet seinerseits strenge Grenzen zwischen den technischen Endstudien (intermediäre Berufsbildung) und jener Bildung, welche die Türen zu der höheren Bildung öffnet (Abitur).

Der wirtschaftliche Wandel wird jedoch von Umformungen des sozialen Gefüges gefolgt. Der Einfluß auf einem Gebiet schließt Bedeutung auf dem anderen ein; die Entscheidungskraft in wirtschaftlichen Fragen des Landes führt unausweichlich zu der Teilhabe an politischen Entscheidungen; der Reichtum wird zu einem entscheidenden Faktor der gesellschaftlichen Wertung. Und die 'Neureichen' nehmen sehr bald die Aufgabe in Angriff, Normen und Wertmaßstäbe mit dem Ton ihrer eigenen Interessen zu färben. Sie verlangen mehr und bessere Bildungsmöglichkeiten und erreichen, zumindest auf dem Papier, die Gleichstellung ihrer Studien - der 'nützlichen' Kenntnisse und Wissenschaften - mit der traditionellen Erziehung. Zu dieser Zeit errichtet man das technische Abitur und erhebt die technologischen Studien auf die Stufe der post-sekundaren Bildung. Doch ebenso wie in wirtschaftlicher und sozialer Hinsicht jene Masse städtischer und ländlicher Arbeiter und noch stärker diejenigen, die nicht rechtzeitig auf den Zug der neuen Ordnung aufspringen können, zurückbleiben, so öffnet sich auch im Bildungsbereich an anderer Stelle eine Kluft, welche die Möglichkeiten derjenigen, die aus dem einen oder anderen Grund nicht die

Bedingungen der formalen Erziehung erfüllen, drastisch beschneidet.

Wenn auch die mittlere technische Bildung nicht das gleiche Ansehen besitzt wie das klassische Abitur, so erfordert sie doch von dem Schüler dieselbe Laufbahn innerhalb des Schulwesens; auf ihr lastet das Vorurteil, wenig mehr als eine Lehre zu sein, doch gleichzeitig wird sie unerreichbar für jene, die wirklich nur ein Handwerk erlernen wollen. Es wird ihr die Aufgabe zuerteilt, Techniker auf mittlerer Ebene auszubilden, doch soll sie - ebenso wie der wissenschaftliche Gymnasialzweig - einem doppelten Vorhaben dienen: allgemeine Bildung zu vermitteln (sprich: Kultur für das neue Bürgertum) und Schulung in bestimmten Fachbereichen im Hinblick auf die Beschäftigung im Arbeitsmarkt. Doch wenn im Grunde genommen das klassische Abitur allgemein als Vorbereitungsphase auf die Universität angesehen wird, so schafft man das technische Abitur mit der Erwartung, daß sich die Mehrheit der Schulabgänger direkt der Ausübung eines Berufes zuwendet und damit die höheren Bildungsinstitute entlastet werden. Letzteres Ziel hat sich zu keinem Augenblick in der erhofften Weise erfüllt. Man nahm sogar lange Zeit an, daß die technischen Abiturienten sich bezüglich der Überwindung bestimmter Hürden auf dem Weg zur Universität im Nachteil befänden: aufgrund der geringen Stundenzahl der akademischen Fächer sei der Schulabgänger des technischen Bildungszweiges weniger auf die verschiedenen Aufnahmeprüfungen für die höheren Studiengänge vorbereitet. Dies ist das Argument für die allmähliche Anhebung der sogenannten akademischen Fächer gewesen, selbstverständlich auf Kosten der technischen Schulung. Diese Tendenz kommt deutlich in dem hervorragendsten Programm der kolumbianischen Sekundarschule der letzten fünfzehn Jahre zum Vorschein: den Nationalen Instituten für Diversifizierte Mittlere Bildung (INEM).

Diese werden 1970, dem internationalen Jahr der Erziehung, mit dem Ziel geschaffen, einer Reihe von den im kolumbianischen Schulwesen entdeckten Mängeln Abhilfe zu verschaffen (204). Der konzeptuale Rahmen, in dem sich die INEM bewegen, nimmt hauptsächlich die allgemeinen erziehungswissenschaftlichen Tendenzen der

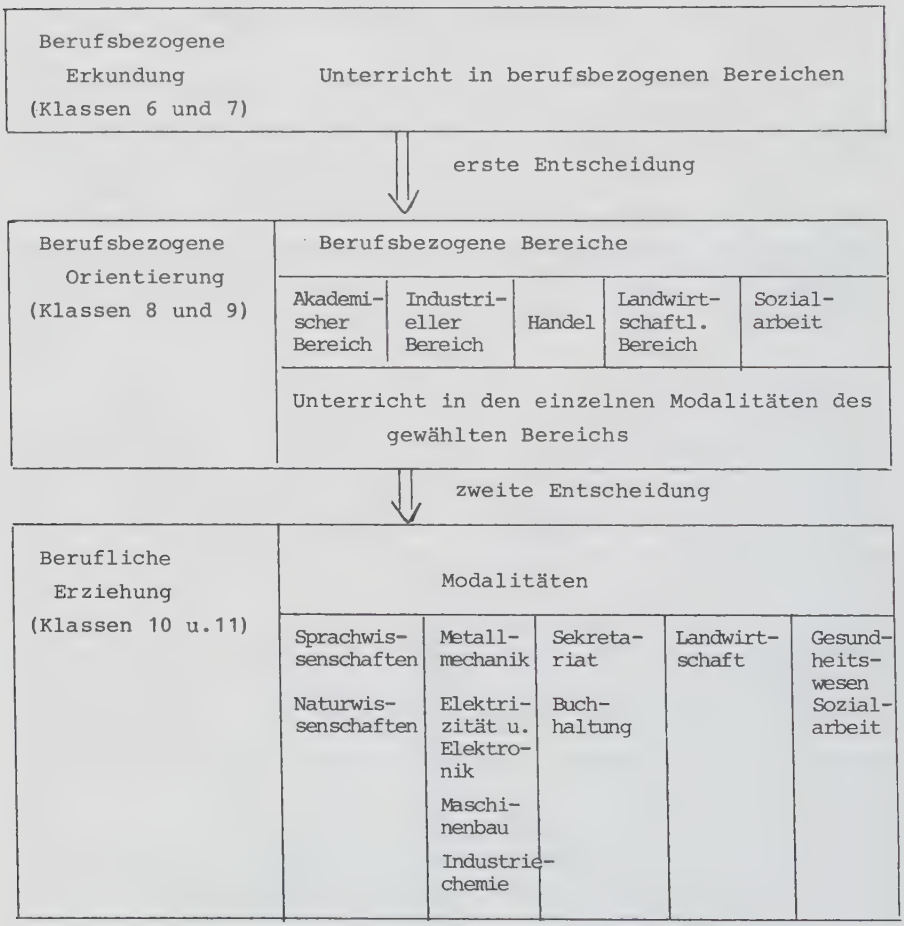
70er Jahre auf:

- Erziehung nicht nur 'fürs Leben' oder 'für die Arbeit', sondern auch für die verantwortungsvolle Nutzung der Freizeit,
- Einbezug des Begriffes des lebenslangen Lernens auf der Grundlage des Postulats 'Lernen zu lernen' in das Curriculum,
- Vermeidung frühzeitiger Spezialisierung,
- Anerkennung individueller Unterschiede; schülerzentrierter Unterricht,
- Errichtung eines Gleichgewichts zwischen akademischer und berufsbezogener Bildung,
- Anwendung von Methoden der aktiven Schule; 'handelnd lernen',
- Förderung der mit der Gesellschaft, dem Menschen, der Gesundheit, der Wissenschaft und Kultur in Bezug stehenden Grundwerte,
- Auffassung der Rolle des Lehrers als Orientierung und Beratung des Lern-Lehrprozesses,
- Aufgabe des Curriculum, dem Schüler mehrere Alternativen anzubieten, die dessen Interessen, Bedürfnissen und Begabungen entgegenkommen (205).

Die INEM - zur Zeit gibt es neunzehn Institute, die ungefähr 62.000 Schüler betreuen - bieten Bildungsgänge in allen Zweigen der Sekundarstufe mit Ausnahme des pädagogischen Abiturs und des künstlerischen Bereichs an. Die Sekundarbildung gliedert sich in drei Phasen auf: berufsbezogene Erkundung (Klassen sechs und sieben), berufsbezogene Orientierung (Klassen acht und neun) und die berufliche Erziehung im eigentlichen Sinne (Klassen zehn und elf). Während der ersten Phase durchläuft der Schüler die verschiedenen Wissensgebiete, um so seine Interessen und Begabungen zu identifizieren. Am Ende des siebten Schuljahres trifft er eine erste Entscheidung bezüglich des Zweiges, den er im Orientierungszyklus verfolgen möchte. Letzterer wird der Entwicklung von dem ausgewählten Zweig angehörenden spezifischen Projekten gewidmet, die den Modalitäten der berufsbildenden Phase entsprechen. So werden zum Beispiel innerhalb der industriellen Erziehung Projekte in Metallmechanik, Elektrizität und Elektronik, Maschinenbau und Industriechemie durchgeführt. Am Ende des neunten Schuljahres trifft der Educando eine zweite Entscheidung und wählt eine besondere

Modalität innerhalb des zuvor gewählten Zweiges aus.

Auf diese Weise wird der Schüler im System INEM allmählich zu einer immer spezifischeren beruflichen Bildung geführt und dabei eine allzu frühe Spezialisierung, so wie sie in anderen Schultypen entsteht, vermieden. Graphisch kann dieser Auswahlprozeß folgendermaßen dargestellt werden:



In allen oben beschriebenen Phasen verläuft die berufsbezogene Er-

ziehung parallel zu einem allen Gymnasialzweigen gemeinsamen Kern von akademischen Fächern und einer Reihe von Wahlfächern, die Neigungskurse oder Lernschwächen ausgleichenden Unterricht, aber auch ergänzende Aktivitäten, hauptsächlich Freizeitbeschäftigungen, umfassen. Auf diese Weise versucht man, dem Postulat von der Ausgewogenheit von akademischen und beruflichen Fächern in der Sekundarbildung gerecht zu werden.

Im ersten Jahr des Bestehens der INEM drückt sich dieses Gleichgewicht in einem vom ersten bis zum sechsten Gymnasialjahr abnehmenden Anteil der akademischen Fächer aus und in einer Zunahme des berufsbezogenen Ausbildungskerns in dem Maße, wie die Spezialisierung voranschreitet. Im Durchschnitt wird etwas mehr als die Hälfte der Unterrichtszeit auf die Allgemeinbildung verwandt, ungefähr ein Drittel auf die berufliche Erziehung und 14 % auf die Wahlfächer. Doch schon im folgenden Jahr erhöht man die Stundenzahl der akademischen Fächer, hauptsächlich auf Kosten des wahlfreien Unterrichts. Mit dem Ziel, ein größeres Gleichgewicht der allgemeinen Bildung der INEM und der anderen Schulen zu erreichen, werden schließlich im Jahre 1978 die Wahlfächer ganz abgeschafft, die berufliche Erziehung des dritten Zyklus stark reduziert und der akademischen Bildung noch mehr Gewicht beigemessen (206).

Hierbei muß unbedingt darauf hingewiesen werden, daß die Anpassung des Unterrichtsplans von 1978 viel mehr bedeutet als die bloße Veränderung der Stundenzahlen der verschiedenen Fächer. Die Abschaffung der Wahlbereiche, die - wie bereits angemerkt - zur Freizeiterziehung und zu Vertiefung und Ausgleich von Lernschwierigkeiten dienten, rührt direkt an die pädagogischen Grundlagen, auf denen das System INEM ruht. Mit ihr wird ein wichtiger Mechanismus des individualisierten Lernens beseitigt, nämlich die Möglichkeit, gleichlaufend zu dem regulären Unterricht eventuelle Lernschwierigkeiten auszumerzen. Seit 1978 gibt es diese Möglichkeit des Aufholens und Verstärkens zweimal im Jahr während zehn Tagen; doch ist wohl offensichtlich, daß ein ausgleichender Unterricht während des gesamten Schuljahres weit bessere Ergebnisse hervorbringt als ein zusätzlicher Kurs, der gezwungenermaßen Züge einer simplen Repetition oder gar einer Art Drill für die Wiederholungsprüfung annimmt.

Nicht weniger bedeutsam für die moderne Gesellschaft ist die Beseitigung eines sowieso schüchternen Versuchs, mittels gewisser Betätigungen für die verantwortliche Nutzung der Freiheit zu erziehen. Dieser wird ganz und gar dem Streben nach höherer Stundenzahl der akademischen Fächer geopfert, obwohl die Muße Grundbedingung für Kreativität und somit für die Fortentwicklung des Menschen und der Gemeinschaft ist.

Schließlich bringt die Verringerung der beruflichen Bildung im dritten Zyklus des Abiturs die Erfüllung des bereits zitierten Ziels der Erziehung im Hinblick auf die Ausübung einer Arbeit in Gefahr. Tatsächlich ist dies die am häufigsten formulierte Kritik an der mittleren Bildung allgemein, aber besonders an dem System INEM (207).

In der Schulpraxis machen die für die berufliche Erziehung verwendeten Stunden auch nur einen geringen Teil der gesamten Unterrichtszeit der Sekundarstufe aus. Je nach Schultyp und -zweig schwankt der Anteil zwischen 25.7 % und 32 % der Gesamtstundenzahl der sechs Jahre Gymnasium (208).

Wie bereits dargestellt, gab es schon vor der formalen Errichtung der aufgefächerten Sekundarbildung (Dekret 1962 des Jahres 1969) S c h u l e n , in denen berufliche Erziehung erteilt wurde. Als die wichtigsten dieser Anstalten sind zu nennen:

- die Haushaltsschulen (heute Institute für Sozialarbeit), welche in den vierziger Jahren gegründet wurden, um Bäuerinnen zu unterweisen, ohne sie ihrer Umgebung zu entfremden. Bis 1970 erteilten diese Schulen allgemeine Bildung auf der Primarstufe und Unterrichtung in verschiedenen mit Haushalt und Handarbeit verbundenen Tätigkeiten.
- Landwirtschaftsschulen, die ebenfalls seit den vierziger Jahren bestanden; im Zuge der Schulreform von 1974 werden sie zu Technischen Landwirtschaftsinstituten (Institutos Técnicos Agrícolas - ITA) umgeformt und dem System INEM angegliedert. Zur Zeit gibt es sechs ITA.
- In der derselben Epoche - diese fällt übrigens mit einer Reihe von aus der Agrarreform resultierenden Maßnahmen zusammen, welche

die Unterstützung der Landbevölkerung zum Ziel haben - schafft der Nationale Verband der Kaffeepflanzer (Federación Nacional de Cafeteros - FEDECAFE) die Grundlagen für die Gründung der sogenannten Landwirtschaftskonzentrationen (Concentraciones Rurales Agrícolas), die für die Erziehung der Kinder der Kaffeepflanzer bestimmt sind.

- Im Bereich der industriellen Schulung sind es die religiösen Orden, allen voran die Salesianer, welche das Modell der Handwerksschulen entwickeln. Mit der Gründung des SENA geraten die Salesianerschulen in eine schwere Krise; heutzutage gewinnen sie jedoch ihre ehemalige Funktion zurück, für Grundhandwerke auszubilden.
- Die Erziehung im Bereich des Handels nimmt zum ersten Mal Form in der 1905 gegründeten Nationalen Handelsschule (Escuela Nacional de Comercio) an und nimmt 1923 starken Aufschwung, als die kolumbianische Regierung die Erlaubnis erhält, in jedem Departement eine höhere Handelsschule zu gründen.

Hinsichtlich der zahlenmäßigen Bedeutung der Schülerschaft hat die technische Erziehung zu keinem Augenblick dem klassischen Abitur den ersten Rang streitig gemacht. Wenn jedoch in den fünfziger Jahren die technische Ausbildung ein gewisses Gleichgewicht zu der akademischen Erziehung darstellte, so hat sie diese Funktion in der Gegenwart, wo nur knapp ein Viertel der Schüler sich für den nicht-traditionellen Weg entscheidet, fast verloren (209). Natürlich bezieht sich diese Beobachtung auf die relative Verteilung der Schüler: im Zuge des Wachstums der Sekundarbildung allgemein wird selbst in den Bereichen, deren relativer Anteil deutlich zurückgegangen ist, ein Zuwachs in absoluten Zahlen verzeichnet (210).

Bezüglich der inneren Wirksamkeit des technischen Abiturs tauchen etwas widersprüchliche Indizien auf. Außerdem zwingen die bereits vermerkten Mängel des statistischen Materials zu sehr vorsichtiger Behandlung der möglichen Schlußfolgerungen. Allgemein scheint das technische Abitur noch geringere Kontinuitätsquoten aufzuweisen als die Sekundarschule insgesamt. Doch ist der Hinweis wohl nicht überflüssig, daß nur die Nationalen Institute für diversifizierte Sekundarbildung Ziel einer vollständigen Nachuntersuchung unter die-

sem und anderen Aspekten gewesen sind (211). Auf den ersten Blick scheint dieses Indiz für die Qualität der technischen Erziehung mit einem zweiten Anzeichen, dem Bildungsniveau des Lehrkörpers, übereinzustimmen. Tatsächlich bescheinigt das Nationale Kultusministerium das höchste Bildungsniveau den Lehrern des akademischen Zweiges und der landwirtschaftlichen Modalität die größten Mängel. Die Evaluierung der verschiedenen Schultypen ergeben jedoch etwas abweichende Resultate, und zwar sowohl für die akademischen Fächer als auch für die berufsbezogenen Bereiche. Wie dem auch sei, in jedem Fall muß berücksichtigt werden, daß die offiziellen Statistiken als vollständige und somit zufriedenstellende Schulung der Lehrer Bildungsniveaus anerkennen, die meiner Meinung nach keineswegs die zu erwartende Erfüllung der Lehraufgaben garantieren (212).

Ein weiterer Maßstab zur Beurteilung der Leistungsfähigkeit des kolumbianischen Abiturienten ist der Erfolg, den er in den Prüfungen des Kolumbianischen Instituts zur Förderung der Höheren Bildung (ICFES) für die Zulassung zu den post-sekundaren Studien hat. Den zuvor aufgeführten Anzeichen entsprechend wären die besten Ergebnisse von den Schulabgängern des akademischen Zweiges zu erwarten. Überraschenderweise sind es jedoch nicht die Abiturienten des klassischen Gymnasiums, welche die besten Ergebnisse in diesen Prüfungen erreichen. Die Untersuchung der Fähigkeiten und Kenntnisse, die vom ICFES beurteilt werden, ergibt, daß die technischen Abiturienten ihre Mitschüler des akademischen Zweiges sogar in jenen Bereichen überflügeln, die der klassischen Bildung näher zu liegen scheinen (213). Diese Ergebnisse lassen annehmen, daß die technologischen und akademischen Abiturienten zumindest im Hinblick auf die formale Möglichkeit, post-sekundare Studien zu verfolgen, gleichberechtigt sind.

Wie bereits ausgeführt, soll jedoch die diversifizierte mittlere Bildung nicht nur auf höhere Studien vorbereiten, sondern auch auf die Ausübung eines Berufes. Trotz der etwas zweideutigen Formulierung dieser Ziele in den rechtlichen Verfügungen, haben die Behörden des Erziehungswesens der Ausbildung in Technologien als Hauptaufgabe die Schulung mittlerer Techniker zugewiesen (214). Zu kei-

nem Augenblick ist die Erziehung für die Arbeit jedoch zum einzigen Ziel des technischen Abiturs erklärt worden; daher handelt es sich nur um Tendenzen der mittleren Bildungsstufe, die je nach Schulzweig mehr auf den Arbeitsmarkt oder mehr auf die Fortsetzung der Studien ausgerichtet ist. Um den Erfolg dieses Entwurfs zu bewerten, muß also das Verhalten der Abiturienten der verschiedenen Schultypen in bezug auf die angebotenen Alternativen und bezüglich der Kohärenz untersucht werden, welche die post-sekundaren Studien beziehungsweise der Arbeitsplatz mit der zuvor erhaltenen Neigungsbildung beinhalten. Das zweifache Ziel der mittleren Bildung kann dann als zufriedenstellend erreicht angesehen werden, wenn sich aus dem Vergleich mit akademischen und technischen Abiturienten ergibt, daß letztere sich deutlich häufiger für die Alternative Arbeit entscheiden und wenn ihre berufliche Tätigkeit der Sekundarbildung entspricht.

Aus den vorhandenen Evaluierungen (215) ergibt sich, daß ungefähr zwei Drittel der Schulabgänger des klassischen Abiturs ihre Bildung nach Beendigung der Sekundarstufe fortsetzen. Die Abgänger des technologischen Bereichs suchen dagegen häufiger einen Arbeitsplatz, obwohl es auch hier einen hohen Prozentsatz an Abiturienten gibt, welche die Berufstätigkeit mit dem Studium verbinden oder sich ausschließlich letzterem widmen. Besorgniserregend ist in diesem Zusammenhang, daß mehr als 10 % der Abiturienten weder arbeiten noch studieren, wobei dieses Problem unter den Schulabgängern der Bereiche Landwirtschaft und Sozialarbeit am stärksten auftritt. Diese Tatsache hängt zum Teil mit den Bedingungen des Arbeitsmarktes zusammen, der sich in den genannten Gebieten als besonders schwierig erweist (216).

Die meisten Abiturienten, die sich für die Fortsetzung ihrer Studien entscheiden, trachten danach, dies in einer Universität zu tun. Mit Ausnahme der Schulabgänger des Bereiches Sozialarbeit verfolgen ungefähr zwei Drittel der Abiturienten-Studenten universitäre Studiengänge. Aus dem Vergleich der verschiedenen Schulzweige geht hervor, daß die akademischen Abiturienten fast ein Drittel der Schulabgänger ausmachen, die sofort nach dem Abitur Universi-

tätsstudien aufnehmen; doch weisen sie auch einen relativ hohen Anteil bei intermediären Studien und Schulungskursen auf. Bemerkenswert ist, daß sich nur ein geringer Anteil der Abiturienten der Schulzweige Sozialarbeit und Pädagogik für intermediäre Studien entscheidet; dies liegt wohl an der geringen Affinität zwischen diesen Bildungsgängen und der zuvor erhaltenen berufsorientierten Erziehung (217).

Der Vergleich der Stufe der anfänglichen Studien und des Niveaus, das nach drei Jahren erreicht wird, ergibt einen deutlichen Rückgang der Abiturienten, die an einem - übrigens zeitlich recht begrenzten - Schulungsprogramm teilnehmen und einen bemerkenswerten Zuwachs auf der intermediären und der universitären Stufe (218). Wenn man bedenkt, daß fast die Hälfte der Abiturienten, die Schulungskurse besuchen, dies im SENA tun - also in einer Einrichtung großen Ansehens, deren Programme direkt auf die Arbeit ausgerichtet sind -, dann darf man die Schlußfolgerung wagen, daß die Abiturienten diese Möglichkeit nutzen, um mehr und bessere Chancen bei der Erlangung eines gutbezahlten Arbeitsplatzes zu haben und die offensichtlich nie aus dem Auge verlorenen Universitätsstudien finanzieren zu können.

Im allgemeinen existiert ein hoher Grad an Affinität zwischen der Sekundarbildung und den nachfolgenden Studien. Es wird jedoch eine große Nachfrage nach Schulungskursen im Bereich Handel verzeichnet (mehr als 50 %). Diese Tatsache erlangt eine besondere Bedeutung dadurch, daß ein Viertel der Teilnehmer solcher Programme Abgänger des Handelszweiges sind. Offensichtlich entspricht die Bildung dieses Zweiges nicht den Anforderungen der Arbeitswelt.

Auch auf Universitätsebene ist die Tendenz, der berufsbezogenen Sekundarbildung verwandte Studiengänge zu verfolgen, beobachtbar. So immatrikuliert sich mehr als die Hälfte der Handelsschüler in Volks- und Betriebswirtschaft, verfolgt ein etwas größerer Anteil der pädagogischen Abiturienten Studien der Erziehungswissenschaften und entscheiden sich 40 % der Schulabgänger des industriellen Bereichs für Ingenieurwesen. Auf der anderen Seite gibt es jedoch eine bedeutende Anzahl an Abiturienten aller Gymnasialzweige, die

Erziehungswissenschaften studieren. Diese Tendenz kommt am deutlichsten in dem Fall des landwirtschaftlichen Abiturs zum Ausdruck: während 26.6 % der Schulabgänger Erziehungswissenschaften studieren, wählen nur 17.2 % Agronomie.

Natürlicherweise besitzen die Abiturienten des akademischen Zweiges größere Flexibilität bei der Suche eines Studienganges der höheren Bildung. Wenn man jedoch die bereits dargestellten Faktoren Prestige und Tradition berücksichtigt, ist zu erwarten, daß sie vorzugsweise Studiengänge wie Medizin, Rechtswissenschaften oder Philosophie auswählen. Diese Annahme wird durch die Tatsachen voll und ganz bestätigt.

Bezüglich der zweiten Möglichkeit - der Eingliederung in den Arbeitsmarkt - ist bei den technologischen Abiturienten eine deutlich stärkere Tendenz zu dieser Alternative zu verzeichnen. Wie schon vermerkt, beginnen mehr als 70 % dieser Abiturienten sofort nach dem Gymnasium eine Berufstätigkeit. Gewöhnlich herrscht ein zufriedenstellender Grad an Affinität zwischen der ersten Anstellung und der zuvor erhaltenen Ausbildung. Doch gibt es bemerkenswerte Unterschiede zwischen den einzelnen Schulzweigen: während in den Bereichen Pädagogik und Handel ein hoher Grad an Affinität zwischen Schulbildung und Arbeit besteht (85.8 % und 77.7 %), weisen die anderen Zweige eine gewisse Streuung auf. So ist zum Beispiel nur ein Viertel der Abiturienten des industriellen Gymnasiums in dem entsprechenden Wirtschaftssektor beschäftigt. Die Erklärung dieser Erscheinung liegt bei zwei Faktoren, die auch für den landwirtschaftlichen Bereich Gültigkeit haben: erstens sieht sich der Abiturient der harten Konkurrenz der qualifizierten Arbeitskräfte und der Techniker ausgesetzt, die im SENA und in den Betrieben ausgebildet werden sowie derjenigen der Technologen, die ihre Kenntnisse in intermediären oder technologischen Studiengängen vervollkommnet haben. Und zweitens ist die Nachfrage nach Technikern und qualifizierten Arbeitskräften in Industrie und Landwirtschaft sehr viel begrenzter als allgemein angenommen wird (219).

Nach drei Jahren Berufstätigkeit ergibt sich eine gewisse Neuverteilung der Beschäftigungen, die eine größere Verwandtschaft zwi-

schen Arbeit und berufsbezogener mittlerer Bildung aufweist. Diese Tatsache stimmt mit der Information zu den post-sekundaren Studien überein: es scheint, daß der Abiturient der technischen Schulzweige die Verbesserung seiner Fertigkeiten und Kenntnisse anstrebt, um einen seiner Ausbildung entsprechenden Arbeitsplatz zu erhalten.

Schließlich ist anzumerken, daß die meisten Schulabgänger Tätigkeiten ausüben, die auf der mittleren Ebene der Berufseinstufungen einzuordnen sind. Es muß in diesem Zusammenhang jedoch auch hervorgehoben werden, daß ein Drittel der Abiturienten, die als Lehrer tätig sind, keinerlei pädagogische Ausbildung im Gymnasium erhalten haben, was ohne Zweifel einen schädlichen Einfluß auf die Qualität des Unterrichts ausübt.

Um die oben aufgeführten Informationen zu bewerten, ist es angebracht, kurz an die Ziele der mittleren diversifizierten Bildung, so wie sie seitens der Behörden definiert sind, zu erinnern:

a) Vorbereitung des Educando sowohl auf die Fortsetzung der Studien als auch auf die Ausübung eines Berufs.

Dieses Ziel kann als erreicht angesehen werden, da die meisten Abiturienten, die eine besondere berufliche Bildung erhalten haben, sich in den Arbeitsmarkt eingliedern und eine ihrer Erziehung verwandte Tätigkeit ausüben können. Die Abiturienten, welche auf die eine oder andere Art ihre Bildung ergänzen, tun dies ebenfalls in Studienbereichen, die mit der Sekundarunterrichtung verwandt sind.

b) Entwicklung der Fähigkeiten und Fertigkeiten, die eine Berufstätigkeit auf mittlerer Ebene erlauben.

Auch dieses Ziel wird zufriedenstellend erreicht: ungefähr drei Viertel der Schulabgänger finden eine Beschäftigung auf der erhofften Ebene. Wenn man dazu noch berücksichtigt, daß die Sekundarschule mittels der Auffächerung verschiedenen Interessen, Begabungen und Bedürfnissen gerecht zu werden sucht, ohne dabei in den Irrtum einer vorzeitigen Spezialisation zu verfallen; wenn man des weiteren bedenkt, daß sie nur eine Etappe innerhalb des lebenslangen Prozesses der Erziehung und Selbstbildung darstellt,

dann darf nicht erstaunen, daß fast die Hälfte der Abiturienten der technischen Bereiche an den unterschiedlichsten Veranstaltungen zur Vervollkommnung oder Fortführung der begonnenen Ausbildung teilnimmt. Hier verlieren kritische Stimmen an Kraft, die die berufsbezogene mittlere Bildung als kostspielig und unwirksam bezeichnen (220).

Dies soll nicht heißen, daß die Sekundarbildung nicht verbesserungsfähig wäre. In einem Land wie Kolumbien müßten vor allen Dingen alle Möglichkeiten der Kostenverminderung im Erziehungswesen ausgeschöpft werden. Der hierfür wirksamste, aber auch steinigste Weg ist mit Sicherheit die wirkliche Integrierung aller Teile des Erziehungssektors. In bezug auf die technische Schulung wäre hier zuerst an die Dienste des SENA zu denken, der ja eine ausgezeichnete Brücke zwischen Bildung und Arbeitswelt darstellt. Seine Lehrkräfte, seine Curricula und seine Infrastruktur wären mit Sicherheit ein wertvoller Beitrag für das formale Bildungswesen. An zweiter Stelle muß auf die baldigen Fortschritte des Plans der Zusammenfassung der Bildungschancen in Schulzentren vertraut werden, der ebenfalls zu einem rationalen Gebrauch der vorhandenen Lehrkräfte und finanziellen Mittel beiträgt. Oftmals werden nämlich die zur Verfügung stehenden Mittel durch die Anhäufung von Schulen in begrenzten Gebieten mit geringer Bevölkerungsdichte verschwendet (221).

Abgesehen von wirtschaftlichen Schwierigkeiten muß jedoch nach dem Maß an Diversifizierung gefragt werden, das tatsächlich in der Sekundarbildung geboten wird: die allermeisten Gymnasien erteilen nur in einem der sieben bestehenden Schulzweige Unterricht. Diese Tatsache macht das Vorhaben nichtig, Alternativen anzubieten und die individuellen Interessen und Neigungen zu berücksichtigen - ganz besonders in den weniger wichtigen Städten, wo es oftmals nur ein einziges Gymnasium und damit auch nur einen einzigen Schulzweig gibt. Allein die Nationalen Institute für Diversifizierte Mittlere Bildung (INEM) verwirklichen tatsächlich die Ziele der Sekundarbildung. Zumindest trifft dies für die ersten Jahre ihres Bestehens zu: es ist ja schon dargestellt worden, wie sie allmählich einen großen Teil ihrer Erneuerungskraft durch die

Anpassung an das traditionelle System eingebüßt haben. Diese Einbußen beziehen sich sowohl auf formale Elemente - so wurde der Unterricht der INEM anfänglich in Semestern organisiert, heute ist er dagegen in Schuljahre aufgeteilt - wie auch auf pädagogische Standpunkte: außer den schon beschriebenen Veränderungen (Lehrplan, Vertiefungsunterricht) ist man auch von der flexiblen Versetzung abgekommen, bei der der Schüler nicht ein ganzes Jahr, sondern nur jene Fächer wiederholt, in denen er Lernschwierigkeiten aufweist.

Doch aus der Untersuchung der Sekundarstufe ergibt sich ein Problem umfassenderer Größenordnung: Ist eine so langandauernde Bildung ohne spezifische Orientierung in einem Land gerechtfertigt, wo kaum ein Drittel der Bevölkerung die Elementarschule beendet und wo - unter der Bedingung, daß 80 % der Schüler auf der Sekundarstufe weiterlernen - nur siebzehn von hundert der im ersten Jahre in der Grundschule eingetragenen Kinder bis zum sechsten Jahr des Gymnasiums vordringen? Ist eine aufwendige Montage von technischen Bildungsinstituten gerechtfertigt, wenn nur vier von hundert Grundschülern des ersten Jahres den Zyklus der berufsorientierten Bildung beenden? Diese Fragen zielen auf die Integrierung der mittleren Stufe in das Erziehungswesen ab und auf die Antworten, welche dieses der sozialen, kulturellen und wirtschaftlichen Problematik Kolumbiens zu bieten vermag. Es sind dies Zweifel einer Gesellschaft, die von vielfachen, äußerst dringlichen Bedürfnissen bedrängt wird und die ein gewisses Unbehagen empfindet, weil sie sieht, daß ihre Anstrengungen nicht die erhofften Früchte tragen. Wir haben schon gesehen, daß die mittlere diversifizierte Bildung den ihr zugrundeliegenden politischen Entwurf zufriedenstellend erfüllt. Wenn sie dennoch - und zwar zu Recht - dauernder Kritik ausgesetzt ist, dann müssen der Entwurf selbst und die zur Verwirklichung des anfänglichen Vorhabens verwendeten Instrumente in Frage gestellt werden.

Unter diesem Gesichtspunkt muß der Versuch, die Unterrichtung aufzufächern, um so der Vielfalt der Beschäftigungen der modernen Welt Rechnung zu tragen, tatsächlich als Mißerfolg eingestuft werden. Die Nicht-Verallgemeinerung eines Probeprojekts wie der INEM

ist ein deutliches Zeichen dafür, daß man die Experimentierphase nicht überwinden konnte und daß mit nur halbherziger Diversifizierung gearbeitet wird. Betrachtet man die mittlere Stufe als Bestandteil des Erziehungswesens, so kommt als zweiter kritischer Punkt deren Trennung von dem nächsthöheren Niveau hinzu. Bei der Aufnahme post-sekundarer Studien hat die technische Vorbildung der Studenten keinerlei Einfluß auf die zu absolvierenden Programme. Es wäre gleichzeitig motivierender, wirtschaftlicher und auch gerechter, differenziertere Anerkennungsverfahren einzuführen und der höheren Bildung größere Flexibilität zu verleihen. Schließlich muß zugegeben werden, daß die Schüler ein gewisses Gefühl des Unbehagens überfällt, wenn sie ihre Kenntnisse mit den Anforderungen der Berufstätigkeit vergleichen. Hier ist der Gedanke an eine gezielte Orientierung im letzten Zyklus der Sekundarbildung hinsichtlich der verschiedenen Berufsbereiche zulässig, ohne natürlich einer übertriebenen Kurzsichtigkeit zu verfallen und Schuster, Elektriker oder Krankenpfleger mit Reifezeugnis produzieren zu wollen. Aber es ist durchaus gerechtfertigt, eine stärkere Vertiefung bestimmter Kenntnisse und eine weiterführende Entwicklung bestimmter Fähigkeiten und Fertigkeiten anzustreben sowie ganz besonders die Aneignung von sowohl intellektuellen als auch handwerklichen Methodologien und Arbeitstechniken, um so die Schüler mit dem nötigen Werkzeug auszustatten, um sich in kurzer Zeit die für die Ausübung einer konkreten Berufstätigkeit unabdinglichen Elemente selbst zu verschaffen. Denjenigen, die eine unzulässige Verkürzung der Allgemeinbildung befürchten, wäre entgegenzuhalten, daß die Schule nur eine Etappe eines Bildungsprozesses darstellen kann, der das ganze Leben des Menschen umfaßt und daß es den postsekundaren Institutionen und den Erwachsenenbildungseinrichtungen obliegt, die vollständige Teilhabe jeder Person an der Kultur zu sichern.

Gegenwärtig besteht zweifellos eine Kluft zwischen der mittleren diversifizierten Erziehung und dem Bildungswesen einerseits sowie dem sozio-kulturellen und wirtschaftlichen Suprasystem andererseits. Während die mittlere Stufe als ein Element der Erneuerung entworfen ist, das einer integrierten Auffassung von Allgemeinbildung und Berufsschulung entspricht und sich fortgeschrittener

pädagogischer Gesichtspunkte bedient, erscheinen sowohl das Erziehungswesen in seiner Gesamtheit als auch die sozio-kulturelle Umgebung eher als ein mächtiges Gegengewicht traditionell-konservativen Zuschnittes, wo streng zwischen 'Kultur' und "Technik" unterschieden wird und wo in der Praxis immer noch der mittelalterliche Unterricht vorherrscht, dessen Zentrum der Lehrer als Besitzer der Wahrheit und als einzige Informationsquelle einnimmt. Oftmals kommen noch rein wirtschaftliche Kriterien hinzu, welche die kurzfristige Beziehung von Investition und Resultat zu messen trachten. Im Rahmen dieser Gedankenführung von Eingabe-Produkt werden dann die wirklichen Aufgaben der Erziehung vergessen. Auf diese Art und Weise ähnelt die mittlere diversifizierte Bildung einer Utopie, die im Kontakt mit den etablierten Kräften so zusammengeschrumpft ist, daß sie die anfangs in sie gesetzen Hoffnungen nicht mehr erfüllt, aber um den Aufgaben der traditionellen Institutionen gerecht zu werden, weit umfangreichere Mittel als diese erfordert. Hier ist eine klare politische Entscheidung vonnöten, welche die Werte und Vorteile des Systems INEM zu retten vermag, um sie auf alle Bildungsstufen auszudehnen.

3.1.3.2 Technische Schulung

Die einzige kolumbianische Institution, die auf Berufsbildung auf mittlerer Ebene spezialisiert ist, ist der Nationale Ausbildungsdienst (Servicio Nacional de Aprendizaje - SENA). Im Gegensatz zu den oben beschriebenen Schulen und Institutionen besitzt der SENA ein eindeutiges Ziel: Menschen für die Ausübung konkreter Handwerke und Arbeitsplätze auszubilden. Dies bedeutet nicht, daß in der vom SENA erteilten Schulung ganz und gar auf allgemeinbildenden Unterricht verzichtet wird; das Prinzip der Integralen Bildung des Menschen, das von der Institution vertreten wird, drückt sich in der Integrierung erzieherischer Elemente aus, die den Schüler befähigen, seine Umwelt zu analysieren und zu verstehen und aktiv an ihrer Entwicklung teilzunehmen. Dennoch liegt das Hauptgewicht der Ausbildung des SENA in der Herausbildung und der Verbesserung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die in direkter

Verbindung zu der Ausübung bestimmter Berufe stehen. Daher hält der SENA seit seiner Gründung engen Kontakt mit den Arbeitgebern aufrecht, die an der Bestimmung der Programme und an den Ausbildungstätigkeiten Anteil haben. Diese Verknüpfung ist auch der Grund dafür, daß der SENA eine ihm eigene Struktur und Organisation besitzt und daß er einen von den anderen Bildungseinrichtungen ganz verschiedenen Weg zurückgelegt hat.

Wie sicherlich bekannt, entstand der Nationale Berufsbildungsdienst mit der direkten Beteiligung der Privatwirtschaft, die sich zu der Finanzierung der Anstalt verpflichtete, wobei sie als Gegenleistung einen entscheidenden Einfluß auf deren Tätigkeiten erreichte. Auf diese Weise wurde die Institution nicht etwa als ein weiteres Element des Erziehungswesens gegründet, sondern als eine Einrichtung im Dienst der Anforderungen der Wirtschaft, welche deren oberster leitender Instanz angegliedert war: dem Ministerium für Arbeit und Soziale Sicherheit. Daher besaß der SENA die große Möglichkeit, seinen eigenen Weg zu suchen und zu gehen, eigene Mechanismen zur Erfüllung der gezeichneten Ziele zu entwickeln und zu einer Erneuerungskraft im Bildungswesen zu werden. Im Rückblick darf versichert werden, daß er diese Gelegenheit nicht versäumt hat und daß es gerade der Nichtzugehörigkeit zu dem traditionellen Erziehungswesen zu verdanken ist, daß der SENA seine Eigentümlichkeit bewahrt hat und nicht von dem bestehenden Bildungssystem aufgesogen worden ist.

Seit seiner Entstehung hat der SENA seine eigene Methodik entwikkelt, oftmals mehr beeinflußt durch die Forderungen der Unternehmer als durch pädagogische Reflexionen Als anfängliches Modell dienten, wie schon angemerkt wurde, nordamerikanische Erfahrungen und die Praxis des brasilianischen Dienstes für Ausbildung im Industriebereich (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI). Diese Methodik bezieht sich auf zwei Aspekte: die Erarbeitung spezifischer Curricula für das Erlernen der verschiedenen Berufe und die Didaktik, welche in diesem Lernprozeß Anwendung findet. Die Bestimmung der Curricula geht von einer sozio-ökonomischen Untersuchung des Arbeitsmarktes aus, mit dem Ziel, festzu-

legen, für welche Beschäftigungen berufliche Ausbildungsgänge nötig sind. Anfangs stützt sich der SENA auf die Studien der O.I.T., doch schon im Jahre 1958 beginnt er eine Reihe von Umfragen und Studien, die ihren Höhepunkt in der umfangsreichsten Untersuchung zu den Anforderungen des Arbeitsmarktes und den Arbeitskräften findet, die bislang in Kolumbien durchgeführt worden ist (222). Sobald die vorrangigen Beschäftigungen vorliegen, die Gegenstand der Unterrichtung sein werden, wird die entsprechende Arbeitsplatzbeschreibung erarbeitet und danach die sogenannte 'Berufsmonographie', das heißt die Beschreibung der wünschenswerten, grundlegenden Eigenschaften des Arbeitsplatzes und die ideale Art, diesen auszuüben. Diese Beschreibung dient als Grundlage für den Studienplan, in welchem die Tätigkeiten und Kenntnisse, die zur Ausübung eines bestimmten Berufs notwendig sind, in theoretischen und praktischen Fächern angeordnet werden. Diese sind ihrerseits Gegenstand einer weiteren Analyse, welche die besonderen Kenntnisse jedes einzelnen definiert und die folgerichtige und methodisch untermauerte Reihenfolge der Unterrichtseinheiten festlegt. Die Ausarbeitung dieser Einheiten wird Fachleuten anvertraut und verbindet so weit wie möglich theoretisches Lernen mit praktischen, den realen Produktionsbedingungen nahen Übungen.

Für die Durchführung des Lernprozesses an sich hat der SENA verschiedene Methoden angewandt, deren gemeinsamer Nenner sich in dem pädagogischen Prinzip des 'handelnd lernen' (learning by doing) zusammenfassen läßt. Auch hier kommt der direkte Einfluß des nordamerikanischen Vorbildes zu Beginn der bildenden Tätigkeiten des SENA zum Vorschein, als die Lehre nach der 'Methode der vier Schritte', abgeleitet von dem Postulat des 'training within industry', durchgeführt wird. Nach dieser Methode wird der Lehrling allmählich von der Beobachtung zur überwachten Ausführung der verschiedenen Tätigkeiten geführt (223). Sehr bald entdeckt man jedoch, daß diese Methode nicht in allen Lernsituationen anwendbar ist. Obgleich sie gute Ergebnisse beim Erlernen konkreter Fertigkeiten zeitigt, solange man von einer Werkstatt und deutlich begrenzten Übungen ausgeht, so werden doch gewisse Veränderungen nötig, wenn es sich um Tätigkeiten handelt, die den rein produktiven Bereich übersteigen. Man entscheidet sich hier für die Si-

mulation bestimmter Prozesse, zum Beispiel in dem Fall eines didaktischen Handelsunternehmens sowie für die Ergänzung der Lehre an den wirklichen Arbeitsplätzen.

Im Zuge der Fortschritte, welche die Erziehungswissenschaften in den siebziger Jahren verzeichnen, nimmt der SENA halbentschulte Methoden in die Lernprozesse auf, die von der sogenannten "individuellen, sozialisierten Bildung" bis zum programmierten Unterricht reichen (224). Die ausgereifteste didaktisch-methodologische Konzeption ist zweifellos diejenige, die sich in die 'lebenslange, individualisierte und modulare Bildung' einordnet, obwohl zugegeben werden muß, daß die Institution bisher nicht in der Lage gewesen ist, alle ihre Möglichkeiten auszuschöpfen. Die Erfahrung lehrt, daß die Instruktoren oftmals zu der traditionellen Klasse zurückkehren und die Schüler als ein homogenes Ganzes behandeln oder sie im Gegenteil ihrem Glück überlassen, weil sie glauben, das selbstbildende Material mache jegliche Beratung überflüssig. In organisatorischer Hinsicht sind noch gewisse Schwierigkeiten zu überwinden, die sich auf die Anerkennung von Kenntnissen und Erfahrungen und vor allem auf die Flexibilität der Stundenpläne und die Dauer der Programme beziehen. Nach dem ursprünglichen Entwurf des 'PIM' sollte man ganz und gar von zeitlich strengen Begrenzungen des Lernprozesses abkommen, und die Modularisierung der Inhalte sollte mit einer Art Modularisierung der entsprechenden Zertifikate einhergehen. Selbstverständlich kann dieses Ziel nicht ohne tiefgreifende Veränderungen in der Verwaltungsstruktur des SENA erreicht werden; dies ist jedoch eine Forderung, die leider in der Leitung der Institution nicht den nötigen Anklang gefunden hat.

Dennoch übertrifft der SENA die anderen Bildungsanstalten bezüglich der methodologischen Grundlagen seiner Tätigkeit und hinsichtlich seiner Fähigkeit, Neuerungen einzuführen. Dies liegt nicht nur an der dauerhaften Interrelation mit dem sozialen und wirtschaftlichen Suprasystem, sondern auch an der Einbeziehung der Lehrerbildung in die Gesamtstruktur des Dienstes. Die Tatsache, daß Fachleute der verschiedenen Berufe methodologisch und pädagogisch für die Ausübung der Lehre ausgebildet werden, hat in

der Praxis die Anwendung ähnlicher Kriterien und Systeme erlaubt und dazu geführt, daß es somit eine gemeinsame Linie in den Veranstaltungen des SENA gibt, Die organische Verbindung des Unterrichts und ihrer direkt verantwortlichen Agenten erlaubt zudem, daß jede Veränderung innerhalb eines relativ kurzen Zeitraums in allen Regionalen und Ausbildungsgängen bekannt wird und Anwendung findet. Da die Anstellung der Lehrkräfte des SENA sowie deren Laufbahn innerhalb der Institution an die Ablegung von Prüfungen gebunden ist, wird in der Regel ein zufriedenstellendes Bildungsniveau des Lehrpersonals und dessen regelmäßige technisch-pädagogische Aktualisierung garantiert. In der Tat besitzt der Instruktor des SENA einen ausgezeichneten Ruf und wird oft von anderen Bildungsanstalten verschiedener Stufen beschäftigt.

Schließlich hat sich die Trennung des SENA von dem Bildungswesen als eine günstige Bedingung für die Herausbildung des kohärentesten und am besten entwickelten Subsystems des gesamten kolumbianischen Erziehungswesens erwiesen. Wie bereits dargestellt, besitzt der SENA vielfältige Kommunikationswege mit den Wirtschaftssektoren, die ihn umgeben und zu deren Diensten er arbeitet. Doch ist das Wirken des SENA nicht nur Ergebnis der Nachfrage der Betriebe; bei der Planung seiner Bildungstätigkeiten werden gleichberechtigt Anforderungen des Arbeitsmarktes, die sektorielle und regionale Entwicklung, die sozio-kulturellen Eigenschaften der möglichen Lehrlinge sowie die Tendenzen und wahrscheinlichen Veränderungen in den Produktionsprozessen berücksichtigt. Die entsprechenden Daten werden mit den zur Verfügung stehenden Mitteln, Ausbildungsarten und Strategien verglichen, um so die Kapazität des SENA zu bestimmen.

Erst dann beginnt man mit dem Entwurf der Lehrpläne, welcher die Formulierung der Lernziele, die Bestimmung der Lernschritte, das Bildungsniveau, die Auswahl der Inhalte, der Medien und didaktischen Materialien und schließlich die Evaluierungskriterien und -mechanismen beinhaltet. In der nachfolgenden Durchführung des Lernprozesses vereinigen sich Planung, Entwurf und angemessene Verwaltung in Funktion der Lehre. Diese Phase stellt das greifbarste Ergebnis der Untersuchung der Arbeitswirklichkeit und der

Lebensbedingungen der Gemeinschaft, deren Interpretation und Kodifizierung sowie den systematischen Rückfluß dieser Information in berufsbildenden Tätigkeiten dar.

Die vierte Komponente des Subsystems der technischen Schulung ist die Evaluierung, welche fortlaufend Information zu der Wirksamkeit des bildenden Handelns einzuholen sucht, um so Feedbackelemente für die Anpassung des Systems bereitzustellen. Von Anfang an hat der SENA diesem Aspekt große Bedeutung beigemessen; doch sind natürlich die entsprechenden Instrumente und Mechanismen im Laufe der Zeit stetig verbessert worden. Der Evaluierungsprozeß ist wohl der vielschichtigste, da er sowohl das innere Funktionieren der Institution als auch deren Beziehung zu der Umwelt analysiert, wobei globale, sektorielle, regionale und individuelle Dimensionen der Gesellschaft, der Unternehmen und der im SENA ausgebildeten Menschen in Betracht gezogen werden (225). Hierbei ist hervorzuheben, daß die beschriebenen Elemente eng miteinander verbunden sind und daß, obwohl jede einzelne Phase unter der verantwortlichen Leitung besonderer Personen und Verwaltungseinheiten durchgeführt wird, die Mehrheit des Personals direkt oder indirekt an der Gesamtheit des Bildungsprozesses beteiligt ist. Zusammenfassend kann man behaupten, daß der SENA als berufsbildende Institution ein gewandtes und dynamisches System darstellt, welches die nötigen Mechanismen besitzt, um sich regelmäßig den vom Suprasystem auferlegten Erfordernissen anzupassen.

Doch wirft die organisatorische und administrative Trennung von dem traditionellen Bildungssektor auch einige Probleme auf. Da entsteht an erster Stelle eine gewisse Verschwendung der stets knappen Finanzmittel zweier zum Teil paralleler Strukturen, welche - jede zur Erfüllung ihrer besonderen Ziele - Lehr- und Verwaltungspersonal, Gebäude, Maschinen und Materialien von nicht unerheblichen Kosten erfordern. Des weiteren verhindert die genannte Trennung die horizontale und vertikale Durchlässigkeit der Schüler von einem Sektor zum anderen, denn in beiden gibt es Aufnahmebedingungen, die schwer außerhalb zu erfüllen sind. Natürlich weist der SENA größere Aufnahmemöglichkeiten auf, da er ja notwendigerweise auf bestimmte Stufen der Schulbildung aufbauen

muß; es gibt jedoch keine allgemeinen Anerkennungsverfahren für die Schüler der technischen Gymnasialzweige. In der umgekehrten Richtung sind die Beschränkungen noch größer: das Überwechseln zum Gymnasium oder zu Instituten intermediärer oder technologischer Bildung wird durch Anpassungsphasen behindert, die wegen ihrer Dauer und Kosten fast nicht zu überwinden sind (226). Ganz ähnlich ist der Fall des Lehrpersonals, diesmal jedoch mit größerer Durchlässigkeit seitens des traditionellen Bildungssektors. Während der SENA gewöhnlich von jedem Anwärter die Teilnahme an den pädagogisch-methodologischen Ausbildungsgängen der Institution verlangt, erleichtert der Lehrermangel im technischen Bereich an Gymnasien und Instituten die Beschäftigung von Instruktoren des SENA. Schließlich sind oftmals auf beiden Seiten Vorurteile zu verzeichnen, wonach die einen als akademisch und gesellschaftlich minderwertig angesehen werden und die Bildung der anderen als unnütz und wirklichkeitsfremd bezeichnet wird. Dies führt dazu, daß jeder Versuch einer tatsächlichen Integration an dem Anspruch beider Teile zerschellt, Kern des neuen Systems zu sein.

Wie schon im vorigen Kapitel dargestellt worden ist, umfassen die Tätigkeiten des SENA ein breitgefächertes Spektrum von Ausbildungsarten und -gängen in allen Wirtschaftsbereichen. Selbstverständlich richten sich diese Veranstaltungen an ganz unterschiedliche Bevölkerungsgruppen: Jugendliche und Erwachsene; Menschen mit niederem Bildungsniveau, Abiturienten und bereits qualifiziertes Personal; Arbeiter und Angestellte mit Berufserfahrung ebenso wie Arbeitslose und Menschen, die noch nicht in den Arbeitsmarkt eingegliedert sind. Angesichts dieser Charakteristika darf bei den entsprechenden Tätigkeiten natürlich keine Einförmigkeit erwartet werden, denn diese unterscheiden sich ja hinsichtlich ihrer Wesensart, der Zielgruppen und des betreuten Wirtschaftsbereiches. Man muß also unterscheiden zwischen Programmen formaler und nicht-formaler Erziehung, Tätigkeiten, die sich an Jugendliche beziehungsweise Erwachsene richten und schließlich Veranstaltungen, die einem der drei großen Wirtschaftsbereiche zugeordnet sind. Im folgenden soll der für die Entwicklung der Institution wichtigsten Ausbildungsart, nämlich der Lehre, besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden. Sie gehört zu dem Bereich der formalen Bildung, richtet sich an Ju-

gendliche und betreut die Sektoren Landwirtschaft, Industrie, Handel und Dienstleistungen.
Die Lehre, definiert als "Modo de formación para preparar la nueva mano de obra calificada requerida por los Sectores Económicos, para satisfacer las necesidades de reposición e incremento de mano de obra" (227), ist zweifelsohne die Ausbildungsart, welche am stärksten die Struktur und die Arbeitsweise des SENA gezeichnet hat. Im Hinblick auf sie wurden die Zentren der Institution gebaut, und sie ist es, welche die Verwaltungsstruktur, die Ausbildung der Instruktoren und die angewandte Methodologie bestimmt hat. Sie ist es auch, die die meisten Dozenten und die größten Geldmittel und Materialien pro Schüler beansprucht. Der Anteil der Lehrlinge an der Gesamtheit der sich in Ausbildung befindenden Personen ist nicht sehr hoch: 1983 betrug er gerade 4.2 %. Doch zur gleichen Zeit wurden 30.8 % der Unterrichtsstunden auf diesen Ausbildungstyp aufgewendet (228).

Wie schon weiter oben vermerkt, gibt es beträchtliche Unterschiede bei den Voraussetzungen zur Aufnahme in eine Lehre. Innerhalb des Bereichs Landwirtschaft herrscht die größte Einheit, obwohl die Mindestanforderungen, die bei dem dritten Jahr Elementarschule liegen, erkennen lassen, daß die Institution ihre Aufnahmebedingungen der Bildungssituation in den ländlichen Gebieten hat anpassen müssen. Tatsächlich schwankt das gewünschte Erziehungsniveau zwischen dem fünften Jahr Grundschule und dem ersten Jahr Gymnasium (229). Der Bereich Handel und Dienstleistungen weist die größten Anforderungen hinsichtlich der Vorkenntnisse auf, was sich dadurch erklärt, daß er sich hauptsächlich auf Ausbildungsgänge wie Sekretariat, Buchhaltung und Hotelwesen bezieht. Die Voraussetzungen im Bereich Industrie - dieser umfaßt die meisten Programme - gehen von abgeschlossener Grundschule bis zum Abitur. Hier kommt besonders deutlich eine gewisse Willkür bei der Festlegung der Eingangsbildung zum Vorschein. Wenn man bedenkt, daß das Schulwesen gewisse Einschnitte am Ende der Grundschule, der Sekundarstufe und des Abiturs aufweist, so ist nicht einzusehen, warum bestimmte Zwischenstufen, insbesondere die ersten beiden Gymnasialjahre, zur Aufnahmebedingung werden. Hier wird man den Verdacht nicht ausräumen können, daß es sich um Mechanismen zur

Begrenzung der Nachfrage handelt.

Ganz ohne Zweifel ist der SENA zu einem unentbehrlichen Teil der Ausbildung qualifizierter Arbeitskräfte und der Entwicklung des Landes allgemein geworden. Generell besitzen die Ausbildungsgänge den Ruf, weniger kostspielig, kürzer und den wirklichen Arbeitsbedingungen angemessener zu sein als die anderen Institutionen. Das führt im übrigen dazu, daß eine zunehmende Zahl von Abiturienten sich für ein Programm des SENA entscheidet und dabei auf das Prestige verzichtet, welches das Studentendasein verleiht. Leider übergeht die jüngste Evaluierung auf nationaler Ebene des Berufsbildungsdienstes für die Bewertung der ausgeführten Tätigkeiten so wichtige Aspekte wie die innere und äußere Effizienz der Ausbildung. Tatsächlich wird in keinem der verfügbaren Dokumente die Schülerabfallquote untersucht.

In bezug auf die externe Wirksamkeit des SENA liegen jedoch besorgniserregende Angaben vor: nach den ersten Ergebnissen der schon genannten Untersuchung zu den Arbeitsmarktbedingungen findet etwa ein Viertel der Schüler mit abgeschlossener Ausbildung keinen Arbeitsplatz. Selbstverständlich liegt dieser Anteil bei den 'Abspringern' erheblich höher (230). Besondere Aufmerksamkeit verdient hierbei der Bereich der Landwirtschaft, der fast ein Drittel der Schüler des SENA auf sich vereint. Es ist einfach alarmierend, daß in einem Land wie Kolumbien 43 % der Lehrlinge des landwirtschaftlichen Bereiches - man möge sich daran erinnern, daß dies junge Menschen sind, die ihr Berufsleben gerade erst beginnen - keinen Platz auf dem Arbeitsmarkt erhalten. Es ist zu hoffen, daß die Arbeitskräfteplanung des SENA sehr bald Information zu den Ursachen dieser Situation beisteuert, um die nötigen Maßnahmen zur Lösung eines solch schwerwiegenden Problems zu ergreifen.

Das allgemeinste Indiz zu der Wirkung des SENA bezieht sich auf die Deckung der verschiedenen Programme. Diese wird auf 19.8 % geschätzt (231). Es ist hierbei jedoch zu bedenken, daß diese Angabe das Ergebnis des zahlenmäßigen Verhältnisses der Gesamtheit der seit 1957 ausgebildeten Menschen und der im Jahre 1983 wirt-

schaftlich aktiven Bevölkerung ist, wobei gewisse Variablen wie Arbeitslosigkeit, Unterbeschäftigung und Pensionierung nicht berücksichtigt werden. Ein Vorgehen, das meiner Meinung nach der Wirklichkeit näher kommt, besteht in der Gegenüberstellung der möglichen Zielgruppen des SENA und der Anzahl der Personen, die tatsächlich in der Institution ausgebildet werden. Nach dieser Berechnung nahmen 1983 2.58 % der möglichen Benutzer an Lehrlingsprogrammen teil, und 7.48 % waren in einem der restlichen Ausbildungsgänge eingeschrieben (232). Auf jeden Fall ist anzumerken, daß ein beträchtlicher Teil der Bevölkerung keinen Zutritt zu einer der Bildungsinstitutionen des Landes hat und daß somit die extensionale Erziehung weiterhin einen wichtigen Platz in der Bildung der Menschen einnimmt.

Traditionell liegt das Hauptgewicht der vom SENA erteilten Ausbildung hinsichtlich der Schülerzahlen, Lehrpersonal und wirtschaftlichem Aufwand bei den Schulungszentren. Zur Zeit lernt etwa die Hälfte der Schüler in ihnen, obwohl der SENA durch die 'Programme volkstümlicher Förderung' (Programas de Promoción Popular) einen wichtigen Beitrag zu der Bildung der benachteiligten Bevölkerungsgruppen leistet (233).

Im Hinblick auf die Wirtschaftsbereiche unternimmt die Institution weiterhin die größten Anstrengungen im Industriesektor. Allein die Anzahl der Berufe, auf die mittels einer Lehre vorbereitet wird, weist auf die Breite der Tätigkeiten hin, die auf diesem Gebiet ausgeführt werden; und wenn auch die Schülerschaft vergleichsweise gering ist, so zählt sie doch auf die umfassendste Betreuung der Lehrerschaft. Es ist dies auch der Bereich, in welchem der SENA die Unternehmensberatung konzentriert und wo er die größten Anstrengungen zur Anpassung und Entwicklung moderner Technologien vorantreibt (234). Es ist dies jedoch auch der Bereich, wo mit größter Deutlichkeit die Grenzen der Tätigkeit des SENA und die Probleme, die ihrer Lösung harren, ans Tageslicht treten. Wie bereits dargestellt, wurde die Institution vor fast drei Jahrzehnten mit dem Ziel gegründet, eine Antwort auf die Erfordernisse hinsichtlich der Ausbildung von Arbeitskräften in Produktionsbereichen zu geben, die eine relativ einfache Struktur und einen

geringen Dynamismus aufwiesen. Unter diesen Umständen mochte das Projekt, in einer Bildungsanstalt die theoretischen und praktischen Teile der Berufsausbildung wahrzunehmen, ehrgeizig, aber nicht unmöglich erscheinen, und tatsächlich ist ja die Durchführbarkeit dieses Plans umfassend bewiesen worden. Die vom und im SENA erteilte Schulung eroberte ja auch wirklich sehr bald die Anerkennung und den Respekt von Unternehmern und Arbeitern des ganzen Landes. Beweis hierfür sind die Mitarbeit, welche die Privatunternehmen allen Tätigkeiten des SENA haben zukommen lassen; die hohe Anzahl Menschen, die in den Ausbildungsgängen den Ausgangspunkt zu größerem Wohlstand gesucht und gefunden haben; die stete Unterstützung, welche die Institution seitens ausländischer und internationaler Organisationen erhalten hat; und schließlich das Prestige, welches der SENA im lateinamerikanischen Raum genießt. Vielleicht ist paradoxerweise gerade die Effizienz, mit welcher der SENA bislang gearbeitet hat, der Anlaß für eine Krise oder zumindest Neuorientierung der Institution. Im Grunde genommen hat sich diese bereits angekündigt: nach zwei Jahrzehnten schnellen Wachstums wurden im SENA Stimmen laut, die auf das Problem der Qualität der angebotenen Schulung aufmerksam machten. Man machte damals eine 'Wegpause', untersuchte das 'Was' und 'Wie' des bereits Geleisteten und begutachtete die Zukunft und die Leistungsfähigkeit des SENA. Die Ergebnisse waren sehr optimistisch und voller Vertrauen in eine Organisation, die scheinbar fähig war, alle Arten von Problemen zu lösen. Dieses Vertrauen scheint nicht erschüttert worden zu sein - zumindest deuten dies die Veröffentlichungen an, die den SENA als eine Anstalt darstellen, die den neuen Anforderungen gewachsen ist.

Dennoch ist es durchaus angebracht, erneut über die Struktur einer Erziehungsanstalt nachzudenken, die aus berechtigten Gründen kein Produktionsort sein will, aber trotzdem die gleichen Einrichtungen, Mittel und Maschinen benötigt wie irgendein Unternehmen, das den Qualitätsanforderungen an Produkte und der nationalen und internationalen Konkurrenz unterworfen ist. Der SENA möchte ein 'Bildungsunternehmen' sein, ebenso fortschrittlich und modern oder gar mehr als die anderen Unternehmen, aber der Grund seiner Existenz und seine Ziele sind nie auf die Vermarktung eines Artikels

ausgerichtet gewesen, denn seine 'Produkte' sind Menschen, die für die Ausübung eines Berufs ausgebildet worden sind. Deshalb hat der SENA auch keinerlei Einkommen als direktes Ergebnis seiner Arbeit in den Werkstätten; seine Einkünfte bestehen zum größten Teil aus Beiträgen der Wirtschaft, und wenn auch umfangreich, so erlauben sie doch nicht die dauernde Erneuerung von Maschinen und Werkzeugen im Rhythmus des heutigen wissenschaftlich-technologischen Fortschritts. Es wird geschätzt, daß die Ausstattung des SENA ungefähr zehn Jahre hinter dem Stand der im Land verfügbaren Technologie liegt; eine Differenz, die trotz der relativ hohen Investitionen - diese betrugen 1983 20 % der Gesamteinnahmen - immer größer wird. Diese Schwierigkeit kann nur mittels fortlaufender aufwendiger Investitionen überwunden werden, die weder der kolumbianische Staat noch die Unternehmen zu finanzieren imstande sind.

Direkt mit diesem Problem verbunden ist die Mission, Technologien für die Produktionssektoren des Landes anzupassen und zu entwikkeln. Selbstverständlich kann eine Institution, die fortlaufend gegen die Überalterung ihrer Ausrüstung ankämpft, schlecht einen vorrangigen Platz bei dieser Aufgabe einnehmen. Der SENA hat in dieser Hinsicht ein titanisches und - es sei der Ausdruck erlaubt - heldenhaftes Werk ausgeführt; die verfügbaren Mittel erlauben jedoch nicht mehr als die Verbreitung und eine bescheidene Verbesserung schon vorhandener Technologien. Die wissenschaftliche und technologische Forschung muß besonderen Institutionen übertragen werden, die jedoch mit den Bildungsanstalten, deren Aufgabe ja in der Verbreitung der Kenntnisse besteht, in engem Kontakt stehen.

Ein Beispiel gelungener Arbeit der Anpassung und Verbreitung von Technologien mittels Beratung von kleinen und mittleren Betrieben liefert das Programm 'Technische Hilfe für die Industrie' (Asistencia Técnica para la Industria - ASTIN), das 1974 in Zusammenarbeit mit der Bundesrepublik Deutschland ins Leben gerufen wurde. ASTIN richtet sich ausschließlich an kleine und mittlere Betriebe des metallmechanischen Sektors und hat folgende Ziele:
- verbesserte Ausnutzung vorhandener Kapazität,
- Verbesserung der Produktionsqualität,

- Erhöhung des Produktions-, Verkaufs- und Arbeitsplatzvolumens und
- Entwurf oder Anpassung neuer Produkte.

Zur Erfüllung dieser Ziele zählt das Programm mit deutschen und kolumbianischen Technikern und einer von der Bundesrepublik ausgestatteten Werkstatt, die als Produktionseinheit zur Verwirklichung von nutzbaren und handelsfähigen Projekten angesehen wird, wobei dies die Herstellung von Prototypen und Modellen für neue Produkte sowie die Anpassung oder Produktion spezieller Werkzeuge mit einschließt. Außerdem dient die Werkstatt zur Schulung von Instruktoren und Technikern der beratenen Unternehmen und damit zur dauernden Diskussion, Überprüfung und Evaluierung der Projekte.

Diese entstehen normalerweise auf Antrag der Unternehmen. Der Beitrag des SENA besteht hauptsächlich in der fachlichen Systematisierung der in den Betrieben entstandenen Initiativen, um so bestimmte Erneuerungen zu schaffen oder aufzunehmen. Die Mitarbeit des SENA ruht somit auf den vorhandenen Einrichtungen, nährt sich aus der in den Schulungsprogrammen angesammelten Erfahrung und übersteigt keineswegs die Kapazität der Institution.

Aus den vorangehenden Überlegungen geht hervor, daß es nötig ist, die Hoffnungen und Erwartungen des SENA etwas zu reduzieren. Als im wesentlichen bildende Einrichtung gebührt ihm die Schulung von Arbeitskräften innerhalb der verschiedenen Ausbildungsarten oder durch die Beratung der Unternehmen. Man darf ihm nicht mehr abverlangen als eine pädagogisch strukturierte Kenntnisvermittlung, und sogar hierbei muß er mit der entschiedenen Unterstützung der Wirtschaft rechnen können. Der SENA sollte der herausragende Ort beruflicher Grundausbildung sein, wo der Schüler jene Kenntnisse und Fertigkeiten erlernt, die Grundlage für seine Berufstätigkeit sind. Hierfür sind keine hochspezialisierten Geräte und daher auch keine Investitionen nötig, welche die Finanzkraft der Einrichtung übersteigen. Aufgaben fortgeschrittener und spezialisierter Berufsausbildung müssen mit der direkten Hilfe der Unterneh-

men und in den Betrieben unter der pädagogischen Aufsicht des SENA wahrgenommen werden. In diesem Sinne sollte er Ort der Berufsausbildung und der Bildung von Ausbildern fortgeschrittener Schulung sein (235).

3.1.3.3 Post-sekundare Studien

Ebenso wie die berufsorientierten Schulzweige in der mittleren aufgefächerten Bildung mußten die sogenannten technischen oder technologischen Studiengänge erbitterte Schlachten um etwas Anerkennung und Prestige liefern, wobei ihr einziger Verbündeter die Bedürfnisse und Forderungen einer sich modernisierenden Gesellschaft waren. Es handelt sich hierbei jedoch keineswegs um eine neue Erscheinung: von dem Augenblick an, in dem die 'Scientia' - die aristotelische 'episteme' - ihre philosophische Einheit verliert und sich in Wissenschaften aufspaltet, die mehr auf das Experiment als auf die Erfahrung hin ausgerichtet sind und deren Mittelpunkt eher die Einzelheit und ihr Nutzen als die vereinende Sicht des Ganzen ist; von diesem Augenblick an beginnt der Konflikt zwischen der 'sapientia' und dem hellenischen 'techné', zwischen dem Akademischen und der 'ars' Roms. Alles deutet darauf hin, daß die 'ars' im Sinne der Römer, das Nützliche, Meßbare und Anwendbare, was den Prinzipien von Effizienz und Rentabilität genügt, über die Philosophie den Sieg davongetragen hat und daß Platons Thales von Milet endgültig zu einem nachsichtigen Lächeln der ganzen Welt verurteilt ist. Anders ist das Spezialistentum in der Universität, die sogar institutionelle Trennung von Forschung und Lehre und die dauernden Berechnungen von Kosten und Gewinn, die der Bewertung der Bildungseinrichtungen zugrundeliegen, nicht zu erklären.

Doch auf dem langen Weg der Loslösung der Wissenschaften von der Philosophie und deren weitere Aufspaltung in Disziplinen und Fachbereiche hat sich eine seltsame Verwirrung von Begriffen ergeben: da die Universität als der Ort definiert ist, wo die Wissenschaften gepflegt werden, ordnet das gemeinsame Verständnis als solche all das ein, was Inhalt universitärer Studien ist. Daher rührt das

Prestige des Akademikers, welcher im Besitz der hohen Kultur und vom Nimbus der Weisheit umgeben ist. Auf der Gegenseite befindet sich der Techniker, derjenige, der ohne persönliches Verdienst und nur aufgrund bestimmter praktischer Begabungen 'Dinge machen kann'; selbstverständlich unter der Aufsicht und Befehlsgewalt des Akademikers. Dieses handwerkliche Tun erfordert höchstens eine kurze Lehre, kann jedoch auch durch Erfahrung, durch Nachahmung und Versuch erlangt werden. Die Technologie befindet sich in dem dazwischenliegenden, etwas grauen und wenig bestimmten Raum und teilt das praktische Element mit der Technik und die Endung '-gie' - diese ist angenehmer für unsere Ohren und prestigevoller, wie Alfonso Borrero, S.J. mit spitzer Zunge anmerkt (236) - mit den Wissenschaften.

Ganz offensichtlich entspricht diese 'volkstümliche' Unterteilung vor allem Faktoren der sozialen Anerkennung und der Intuition. Und ebenso offenbar gibt es genauso viele Difinitionen von Wissenschaft wie Wissensgebiete, wobei die entsprechende Klassifizierung von dem Gewicht abhängt, das einem bestimmten Aspekt beigemessen wird. Nimmt man zum Beispiel als Grundbedingung die empirische Überprüfbarkeit der Hypothesen, so verringert sich deutlich die Anzahl der als Wissenschaften anerkannten Disziplinen, und man müßte sogar diejenige, die als 'Mutter der Wissenschaften' angesehen wird, nämlich die Philosophie, ausschließen. Läßt man jedoch schon historische Streitfragen wie die Wertfreiheit der Wissenschaften oder den Positivismusstreit beiseite, dann kann man zu einer Bestimmung kommen, die auf breite Zustimmung rechnet. Wissenschaft stellt sich dann dar als die Gesamtheit systematisch geordneter Kenntnisse, welche das Ergebnis der dialektischen Beziehung von Praxis und Theorie sind. Diese Kenntnisse werden mit Hilfe wissenschaftlicher Theorien strukturiert, welche mittels Beschreibung und Analyse gebildet und als Gesetze oder Axiome und Theoreme formuliert werden. Im Gegensatz dazu erarbeiten die Technologien keine Theorien, sondern gehen von ihnen aus; sie nutzen die Vorhersagekraft der wissenschaftlichen Kenntnisse, um verfügbare Techniken in Abhängigkeit bestimmter Zielsetzungen zu registrieren, zu ordnen und zu werten. Sie stellen, wie dem griechischen Ursprung 'techné' und 'logos' zu entnehmen ist, die Kennt-

nis der unter verschiedenen Bedingungen und für unterschiedliche Ziele anwendbaren Techniken dar.

Obgleich diese Unterscheidung theoretisch allgemeine Anerkennung findet, erweist sich ihre Umsetzung in der höheren Bildung als nicht sehr klar. In der Tat stoßen bei der Einordnung der entsprechenden Studiengänge und Modalitäten Definitionen auf Traditionen und Aspekte des Ansehens. Wer würde schon wagen, eine Disziplin so hohen sozialen Prestiges wie die Medizin als Technologie zu klassifizieren? Hier muß eine auf synchroner Ebene willkürliche Unterscheidung akzeptiert werden, die ausschließlich auf der historischen Entwicklung der Zivilisation gründet und darin besteht, bestimmten Wissensgebieten die Bezeichnung 'freie Berufe' zuzuweisen - diese erfordern als solche Universitätsausbildung - und andere als Technologien mit scheinbar weniger aufwendiger Vorbereitung und daher geringerer Ausbildungszeit anzusehen.

Tatsächlich nimmt das kolumbianische Gesetz diese vier Modalitäten bei der Ordnung des höheren Subsystems auf, weist ihnen jedoch nur drei Stufen zu:

a) "la educación predominantemente práctica para el ejercicio de actividades auxiliares e instrumentales concretas"
   (die sogenannte intermediäre Berufsausbildung, also die technische Ausbildung)
b) "la educación para el ejercicio de actividades tecnológicas, con énfasis en la práctica y con fundamento en los principios científicos que la sustentan"
   (technologische Ausbildung)
c) die Universitätsbildung, welche sich in zwei Richtungen orientiert: "hacia las disciplinas primordialmente académicas y hacia las profesiones liberales" (237).

Der Unterschied der genannten Richtungen stellt sich wie folgt dar: "Los programas de formación en las disciplinas académicas son de naturaleza fundamentalmente científica y preparan para el cultivo del intelecto y el ejercicio académico. Los programas de formación para las profesiones tienen un carácter científico y además de preparar para el cultivo del intelecto y el ejercicio aca-

démico, desarrollan la dimensión instrumental de las profesiones" (238).

Es darf nicht erstaunen, daß die Anwendung dieser Richtlinien in vielen Fällen Verwirrung schafft. Die Verordnungen der genannten Bildungsreform erreichen keine größere Klarheit, und die schon beschriebenen Mängel des Universitätswesens führen dazu, daß der Hauptunterschied zwischen technologischen und akademischen Programmen in der Zeit liegt, die der Student in den Aulen der verschiedenen Institutionen zu verbringen hat (239).

Nur so sind auch Unstimmigkeiten innerhalb des Subsystems selbst zu erklären, die darin bestehen, demselben Studium unterschiedliche Längen und natürlich verschiedene Diplome und sozialen Status zuzuweisen. Als Erläuterung soll der Fall der Krankenpflegerausbildung dienen: während dieses Studium in Institutionen wie der Universität von Valle als technologische Bildung gilt, verdient es in der Nationalen Universität die Bezeichnung des akademischen Studiums, und die verschiedenen Fachrichtungen sind sogar in einer eigenen Fakultät zusammengefaßt.

Möglicherweise können diese Unstimmigkeiten auch als Zeichen der den verschiedenen Modalitäten der höheren Bildung innewohnenden Dynamik interpretiert werden. Tatsächlich entstand ja gleichzeitig mit der Gründung der mittelalterlichen Universität die Frage, welche Studien in ihr behandelt werden sollten. Manchmal, zum Beispiel zur Zeit des Humanismus, wurden Ausarbeitung und Erforschung bestimmter, von der Universität ausgeschlossener Wissensgebiete in andere Institutionen, die Akademien, verlagert. Zu anderen Gelegenheiten traten die neuen Disziplinen wie das Ingenieurwesen in offene Auseinandersetzung mit den etablierten Wissenschaften, bis sie deren Rang eroberten.

Etwas ähnliches geschieht mit den Modalitäten, die gegenwärtig die höhere Bildung ausmachen. In einer ersten Phase wachsen die Anforderungen, die den Zutritt zu den verschiedenen Studienarten eröffnen: die Vorbildung wird verlängert, und es werden bestimmte Zeugnisse verlangt, die zuvor nicht berücksichtigt wurden. Damit ent-

stehen vorübergehend Unstimmigkeiten zwischen den Aufnahmebedingungen und dem den Studien beigemessenen Niveau. Diese Situation ergibt sich sehr deutlich nach der Bildungsreform von 1976, als der Zugang zu den intermediären Studien an das Reifezeugnis gebunden wird, ohne daß jedoch die entsprechenden Bildungsgänge in die höhere Bildung aufgenommen werden. In einem dritten Moment werden schließlich einige Unstimmigkeiten korrigiert, doch sind natürlich andere Mängel entstanden, die beseitigt werden müssen.

Die Reform des Jahres 1980 stellt ohne Zweifel ein Schlüsselelement in diesem dauernden Prozeß der Diagnose, Evaluierung und Neuanpassung dar. Zum ersten Mal erhält das Subsystem der höheren Bildung eine organische Struktur, und es werden Wege horizontaler Durchlässigkeit zwischen den unterschiedlichen Studienarten aufgezeigt. Von nun an werden die intermediäre Berufsbildung, die technologische und die universitäre Erziehung als Bestandteile der post-sekundaren Stufe angesehen. Die beiden letzten Studienarten bestehen jeweils aus zwei Stufen und führen zu dem Titel 'Spezialisierter Technologe' im ersten Fall und zu den Titeln Magister, Doktor oder Spezialist des jeweiligen Berufszweiges in dem zweiten. Jede einzelne Studienart ist ihrerseits Ausgangspunkt, um auf der nächsthöheren Stufe weiterzustudieren. Auf diese Weise erhält man die Möglichkeit, sich für ein bestimmtes Studium nicht nur bei Eintritt in die höhere Bildung zu entscheiden, sondern auch während des Studiums und nach Beendigung eines Programmes (240).

Trotz dieser Möglichkeiten haben die technischen und technologischen Programme nur einen eher schüchternen Anklang gefunden. Obwohl die Studentenschaft in absoluten Zahlen in den letzten Jahren zugenommen hat, so ist dieser Zuwachs doch viel geringer als der des universitären Bereichs, und der relative Anteil der Immatrikulationen der technischen und technologischen Bildung erreicht nur knapp 15 %. Diese Tendenz kommt auch in bezug auf die Zahl der Programme und Bildungszentren zum Vorschein; in dem Fall der technologischen Institute wird sogar ein leichter Rückgang in absoluten Zahlen verzeichnet (241).

Trotzdem ist die Wahrscheinlichkeit, zu einem technischen oder technologischen Programm zugelassen zu werden, spürbar größer als im Falle der akademischen Studiengänge: 1981 lag die Aufnahmequote der intermediären Berufsbildung bei 76 % und die der technologischen Studien bei 43 %. Dabei findet der Student dieser Bildungsgänge ebenso gut oder sogar besser ausgebildeten Lehrkörper vor. Seltsamerweise scheint das geringere Prestige der nicht-akademischen Studien deren Dozenten nicht zu betreffen. Tatsache ist, daß 86 % der Professoren der technologischen Institute und 69 % der intermediären Stufe Akademiker sind; einige besitzen sogar Postgraduiertentitel. Es muß angenommen werden, daß viele von ihnen ebenfalls in Universitäten oder anderen Institutionen arbeiten, denn der Anteil an Personal, das stundenweise arbeitet, ist extrem hoch: 1981 gehörten etwa 85 % der Dozenten zu der schon genannten Gruppe der 'Taxi-Professoren' (242).

Natürlich übt diese Tatsache dieselbe negative Wirkung auf die Bildungsarbeit aus, die schon im Zusammenhang mit den Universitätsstudien erwähnt wurden. Allgemein gesprochen kann man behaupten, daß die technologischen Programme den akademischen Studien sehr ähnliche Probleme aufweisen. Dies ist zum Teil darauf zurückzuführen, daß beide Bildungsarten häufig in den Universitäten, also unter einem Dach, angeboten werden. So leiden auch die technologischen Studien an Übeln wie fehlende interdisziplinäre Arbeit, wirklichkeitsfremde Lehrpläne, überholte Lehrmethoden, unzureichende Ausstattung und - als Ergebnis dieser Zustände - Menschen mit unzureichender Ausbildung, die oftmals die Enttäuschung erleben müssen, keinen Arbeitsplatz zu finden.

Glücklicherweise tauchen einige, noch rare und isolierte Lichtblicke in diesem düsteren Panorama der post-sekundaren Bildung auf. Seit Jahren wird mit einigem Nachdruck die Frage aufgeworfen, welche Aufgaben die Universität in einem Land mit den Merkmalen Kolumbiens zu erfüllen hat, wo man anstrebt, sich kulturell und wirtschaftlich von den europäischen und nordamerikanischen Nationen loszulösen und eigene, authentische Lösungen für die Probleme zu suchen (243). In den entsprechenden Untersuchungen ist man sich im allgemeinen darüber einig, daß die Institutionen

der höheren Bildung zu der allgemeinen Entwicklung der jeweiligen Gesellschaften beizutragen haben, und zwar durch Arbeiten der Forschung und technologischen Fortentwicklung wie auch durch ausseruniversitäre Programme und Dienstleistungen. Selbstverständlich dürfen die Aufgaben der Universitäten und Institute bei solchen Programmen nicht mit denjenigen verwechselt werden, die besonderen staatlichen und privaten Organisationen anvertraut sind: die Universität kann und soll nicht mehr als eine Experimentierinstanz, das ausführende Organ von Pilotprojekten und Beratungsstelle anderer Einrichtungen sein. Es darf hervorgehoben werden, daß diese Tätigkeiten den einzigen Weg hin zu einer dynamischen Beziehung zwischen den Institutionen der höheren Bildung und der Privatwirtschaft einerseits und den staatlichen Einrichtungen andererseits darstellen, zu einer Interaktion, die mit Sicherheit einer der schwächsten Punkte des höheren Subsystems ist (244). Außerdem darf nicht vergessen werden, daß die sogenannten außeruniversitären Programme und Dienstleistungen ja Teil der so häufig geforderten Forschung sind; zumindest wenn sie nicht als irgendeine weitere Tätigkeit, sondern als ein in das Wirken der Universität integriertes Element verstanden werden. In diesem Sinn werden vielversprechende Programme in den wichtigsten, sowohl öffentlichen als auch privaten Universitäten vorangetrieben, zum Beispiel die Planung und Ausführung des Bolivarparks in Bogotá (Nationale Universität), die Programme 'Einheitsschule' und 'Individualisierte und Flexible Schule' in den ländlichen Gebieten von Antioquia (Universität von Antioquia) oder ein Programm medizinischer Betreuung in den volkstümlichen Stadtvierteln von Cali (Universität von Valle) (245).

Hinsichtlich der inneren Struktur der Universität gibt es einige Neuordnungsversuche mit dem Ziel, die Atomisierung in Abteilungen zu überwinden und so die Kommunikation zwischen den verschiedenen Wirtschaftszweigen zu erleichtern und eine wirklich interdisziplinäre Arbeit zu erreichen. Hier verdienen die Fakultät für Interdisziplinäre Studien der Javerianauniversität, die Nationale Universität und die Universität von Valle besondere Nennung.

Ein weiteres, nicht zu verleugnendes Element der Erneuerung ist

zweifelsohne die sogenannte 'Offene Fernuniversität', eines der herausragenden Programme der gegenwärtigen Regierung. Wenn auch nicht frei von Übereile und Improvisation nimmt die Fernuniversität doch eine Reihe pädagogischer und struktureller Konzeptionen auf, die einen gesunden Einfluß auf den Subsektor der höheren Bildung und sogar auf das Schulwesen ausüben können.

Schon vor der offiziellen Gründung der Fernuniversität im Jahre 1982 gab es einige Fernstudienprogramme; doch darf man ohne Übertreibung behaupten, daß diese Programme weit von einer wirklichen Fernerziehung entfernt waren und daß sie zudem auf keinerlei soliden Untersuchungen zu den Bedürfnissen innerhalb der höheren Bildung beruhten (246).

Das jetzige Programm offener Fernerziehung gründet dagegen auf einer viel weiter gefaßten und dabei genaueren Vorstellung von dem, was diese Bildungsart im kolumbianischen Kontext ist und sein soll: ein Beitrag zur Lösung der vielfältigen Probleme der höheren Bildung, unter denen der relativ geringe Bevölkerungsanteil, der Zugang zu den entsprechenden Einrichtungen hat (8.3 % im Jahre 1980), die Ballung der Studenten in den Metropolen und den traditionellen Studiengängen, die Schwierigkeiten, denen die Studenten der Abendkurse ausgesetzt sind, und die niedere innere Effizienz des Subsystems besonders herausragen (247). Des weiteren erhofft man sich, daß die Fernuniversität das Ziel erfüllt, die Programme den tatsächlichen Erfordernissen jeder einzelnen Region anzunähern, daß sie sich den individuellen Eigenschaften der Studenten anpaßt, in ihnen Studiengewohnheiten schafft und zur Förderung der Forschung beiträgt. Der ICFES formuliert das Konzept der Fernerziehung folgendermaßen: "La Educación Superior Abierta y a Distancia es un enfoque y una estrategia metodológica de organización y administración que busca ampliar las oportunidades de acceso a la educación superior, facilitando el ingreso a esta modalidad educativa, de un mayor número de estudiantes mediante la modificación, fundamentalmente de los requisitos de admisión. Pretende además que las oportunidades de instrucción y aprendizaje ocurran lo más cerca posible del lugar de residencia del estudiante y dentro de sus posibilidades de tiempo, sin la asistencia

permanente al aula y mediante el uso múltiple de métodos de enseñanza a través de los medios de comunicación colectiva y la tecnología educativa.
La Educación Superior Abierta y a Distancia es, pues, un enfoque y una metodología que buscan democratizar el acceso a la educación superior convirtiendo al alumno en el actor de su propio aprendizaje mediante el uso de estrategias de enseñanza y medios de comunicación y fundamentalmente desarrollando en él su capacidad de aprender a aprender" (248).

Bei dieser Konzeptualisierung kommt ohne Zweifel die bereits umfangreiche, weltweite Literatur zum Vorschein ebenso wie die Auswertung nationaler Erfahrungen und Schriften (249).

Innerhalb der Fernerziehung kommt der Staatlichen Universität des Südens von Bogotá (Universidad Estatal del Sur de Bogotá - UNISUR) besondere Bedeutung zu, da sie in dieser Modalität Vorreiterfunktionen ausübt. So soll UNISUR als Forschungszentrum dienen, Pilotprojekte ausführen, die Anstrengungen der Instititionen der höheren Bildung im Bereich Fernstudium koordinieren, die Ausbildung des Personals übernehmen und das nötige Lernmaterial produzieren (250). Des weiteren wird sie als Hauptinstrument zur Demokratisierung der höheren Bildung, zur Entkonzentrierung des Studienplatzangebots, zur Aufzweigung der Programme und zur Verbesserung der inneren Leistungsfähigkeit der höheren Bildung angesehen (251).

Im Einvernehmen mit diesen Zielen hat UNISUR die folgenden Studiengänge geplant: Nahrungsmitteltechnologie (1983), Betriebswirtschaft (1984) und Sozialwissenschaft und Gemeindeentwicklung (1985). In den drei genannten Fällen ist man bestrebt, Alternativen zu den traditionellen Programmen anzubieten. So sind zum Beispiel die Studien in Betriebswirtschaft auf Kleinbetriebe, Bauwesen, Energiequellen und Transportunternehmen ausgerichtet.

Formal sind die verschiedenen Programme in Zyklen und akademische Perioden von vier bis fünf Monaten Dauer eingeteilt. Der erste Zyklus besteht aus sieben solcher Perioden und führt zu dem Titel

'Technologe'. In den folgenden Zyklen, die aus verständlichen Gründen noch nicht begonnen haben, werden die Titel Akademiker, Magister und Doktor verliehen werden. Allen technologischen Programmen ist die sogenannte Einführungsstufe vorangestellt, deren Hauptziele die Nivellierung von Grundkenntnissen und das Vertrautmachen der Studenten mit dem Fernstudium sind.

Dieses hat den Lernprozeß zum Kernpunkt und damit die individuelle Fähigkeit jedes Studenten, seine eigene Bildung zu planen, zu organisieren, auszuführen und zu evaluieren. In diesem Prozeß werden Elemente formaler und nicht-formaler Erziehung, Phasen des Fern- und Präsenzstudiums sowie individuelles Lernen und Gruppenarbeit kombiniert. Zu jedem Augenblick ist der Educando der Protagonist seiner Bildung; die Universität versucht, ihm die Mittel zur Verfügung zu stellen, die diesen Prozeß erleichtern, sie gibt ihm Orientierungshilfen, berät und evaluiert. Um diese Aufgaben zu erfüllen, zählt UNISUR gegenwärtig auf 17 Regionale Fernstudienzentren in acht Departements. Diese Zentren nehmen bestimmte Verwaltungsaufgaben wahr, dienen als Anhaltspunkt für wahlweise oder verpflichtende akademische Präsenzphasen und sind ein grundlegendes Element der Rückinformation in dem System UNISUR. Hier immatrikulieren sich die Studenten, hier können sie sich mit ihren Kommilitonen treffen; hier befinden sich Bibliotheken und Mediotheken; hier arbeiten die pädagogischen Tutoren, die den menschlichen Berührungspunkt zwischen Institution und Student darstellen.

Den Kern der Fernstudienprogramme stellt das schriftliche Material, insbesondere die Module dar, denn diese sind die Hauptinformationsquelle. Die anfängliche Anpassung von Texten und die Ausarbeitung von Materialien wurde von einer Gruppe von Experten der Nationalen Pädagogischen Hochschule und des Kolumbianischen Instituts zur Förderung der Höheren Bildung (ICFES) übernommen. Nach einer kurzen Probe von nur knapp einem Jahr nahmen Personal von UNISUR und Professoren der Nationalen Universität die erste Neufassung dieser selbstbildenden Dokumente in Angriff (252). Dies ist ein Zeichen für die Beweglichkeit und Dynamik der Institution. In diesem Zusammenhang ist hervorzuheben, daß UNISUR mehr

und mehr zu einem autonomen Mikrosystem der höheren Bildung wird, das sich allmählich von der Hilfe anderer Institutionen unabhängig macht. Außer der Produktion ihrer eigenen Lernmaterialien übernimmt UNISUR die gezielte Ausbildung ihrer Tutoren und Supervisoren, treibt erziehungswissenschaftliche Forschungsarbeit und hat verschiedene Instrumente zur Kontrolle und Bewertung ihrer Tätigkeiten entwickelt.

Gleichzeitig steht die Institution jedoch einem schwerwiegenden Problem gegenüber, das sogar das gesamte System in Frage stellen kann: unter dem Zwang politischen Drucks begann UNISUR, Studenten aufzunehmen, ohne über die minimalen Medien zu verfügen, welche die Durchführung der Programme im Einklang mit den verteidigten pädagogischen Grundsätzen sicherstellten. So besitzt die Universität bezüglich der Ausarbeitung, Veröffentlichung und Verteilung der Module nur einen geringen Vorsprung vor den Studenten. Dies geht so weit, daß diese ihr Studium zeitweise unterbrechen müssen, bis bestimmte Materialien erscheinen. Selbstverständlich macht diese Situation Anerkennungsverfahren völlig unmöglich, und es hat schon Studenten gegeben, die aus diesem Grund die Universität verlassen haben.

Trotzdem bedeutet die Fernuniversität eine Wende in der höheren Bildung Kolumbiens. Um alle Dimensionen der Wirkung abzuschätzen, welche sie als Methodologie des Lernprozesses besitzt, muß man sich vor Augen halten, daß das Schulwesen und selbst die Hochschulen nicht nur nicht die Kreativität, das Verantwortungsbewußtsein, die Selbstdisziplin und die Ehrlichkeit fördern, sondern sogar Initiative, Gruppenarbeit und forschende Neugier mit den Methoden des Auswendiglernens und Wiederholens und einem Schwall an Prüfungen ersticken. Folgerichtig liegt das größte Problem der Fernerziehung bei der mangelnden Fähigkeit des Studenten, seinen Lernprozeß zu verwalten. Die ersten Untersuchungen zu der inneren Effizienz sprechen eine allzu deutliche Sprache: allein während der Einführungsstufe gab es bei der ersten Studentengeneration 64 % vorzeitige Abgänge. Als unmittelbare Gegenmaßnahme entschied man sich für die Verlängerung der Präsenzphasen und griff sogar auf den traditionellen Unterricht zurück. Damit verringerte

sich die Ausfallquote bei der zweiten Generation auf ein Drittel der Studenten. Als ein wahrhaftiger Erfolg muß gelten, daß diese Quote bei der dritten Generation gleichblieb, was mit einiger Wahrscheinlichkeit auf die Neufassung des schriftlichen Materials und die Neuorientierung der Beratung zurückzuführen ist. Ganz offensichtlich liegt jedoch die Abspringerquote weit über derjenigen der traditionellen Hochschulen, womit die Fernuniversität ihr Ziel, die innere Effizienz der höheren Bildung zu verbessern, noch nicht erreicht hat.

Natürlich beeinträchtigt die hohe Zahl an Abspringern auch die Erfüllung der Aufgabe, die höhere Bildung zu demokratisieren, die ansonsten zufriedenstellend wahrgenommen wird. Tatsächlich besteht die Studentenschaft zum überwiegenden Teil aus Menschen, die ganztägig arbeiten und deren Freizeit und wirtschaftliche Lage es ihnen nicht erlaubt, Präsenzstudien aufzunehmen oder fortzuführen. Für sie ist die Fernuniversität die einzige Möglichkeit, ihre Berufschancen und damit ihre wirtschaftliche Situation zu verbessern (253).

Angesichts des kurzen Lebens von UNISUR ist es noch sehr schwer, ihren Einfluß auf das Leben des Landes abzuschätzen und fast unmöglich, eine Aussage zu der Zukunft der Hochschulabgänger zu formulieren. Von seiten der 5.000 Studenten und ihrer Gemeinschaften hat es gute, manchmal erstaunliche Reaktionen gegeben: wiederholt war es die Gemeinschaft, die selbst ein regionales Zentrum gebaut und teilweise ausgerüstet hat. In diesen Fällen ist eine solche Zweigstelle eher als ein den verschiedenen Veranstaltungen der Gemeinde offenstehendes Kulturzentrum aufgefaßt worden. Doch wird die berufliche Zukunft der Hochschulabgänger von UNISUR wohl wesentlich von der akademischen Güte ihrer Ausbildung und von dem Ruf abhängen, den die Institution zu erringen imstande ist.

3.2 Nicht-Formale Bildung

Manchmal wird die nicht-formale Bildung als Synonym zu dem Begriff des lebenslangen Lernens verstanden, da das 'Andauern' oder das

'Weiterführen' der Bildungstätigkeit die nicht-formale Modalität des Bildungsprozesses definieren. Dies ist ja auch hauptsächlich und im Gegensatz zu dem formalen System durch die Unbestimmtheit der Zeit, des Alters des Individuums und des institutionellen Raums gekennzeichnet.

Eine derartige Beurteilung entbehrt nicht völlig einer Grundlage: Tatsächlich kann eine Person zu jedem Zeitpunkt ihres Lebens an nicht-formalen Bildungstätigkeiten teilnehmen, nicht nur, nachdem sie den von Schule und Universität vorgezeichneten Weg zurückgelegt hat, sondern auch während dieser Zeit. Nicht-formale Erziehung bedeutet also nicht unbedingt Erwachsenenbildung, obwohl zugestanden werden muß, daß die Erfahrungen mit Kindern und Jugendlichen eher noch beschränkt sind. Dennoch neigt die Gleichstellung des 'Nicht-Formalen' mit dem 'Lebenslangen' dazu, eine Erziehungsmodalität mit einem Grundprinzip der Erziehungswissenschaften und deren pädagogischer Anwendung zu verwechseln. Das Postulat des lebenslangen Lernens erwächst aus der Erkenntnis der Wissenschaftler, daß die Bildung des Menschen dessen gesamtes Leben umfaßt und daß sie, weder ausschließlich noch zum größten Teil, in der Zeit und an dem Ort stattfindet, die ihr zugewiesen zu sein scheinen. Die Auffassung von einem lebenslangen Erziehungs- und Bildungsprozeß steht im Gegensatz zu der traditionellen Aufteilung des menschlichen Lebens in eine Lernphase, eine praktische Etappe der Anwendung des Gelernten und eine Zeit des Ausruhens, welche dem fortgeschrittenen Alter entspricht und mit dem Tod der Person endet. Der Gedanke des lebenslangen Lernens verneint, daß man für das Leben lernt, denn es ist ja gerade das Leben - die Lebenserfahrungen -, welches lehrt; und schließlich zerstört die Auffassung des lebenslangen Lernens den Glauben, daß man im Alter nichts mehr dazulernen kann. Sie ist, in den Worten von Jean Thomas, "el principio sobre el cual se fundamenta la organización total de un sistema y la elaboración de cada una de sus partes" (254).

Wenn man akzeptiert, daß Bildung einen ununterbrochenen Prozeß darstellt, der den Menschen während seines ganzen Lebens begleitet, dann muß man zu der Schlußfolgerung kommen, daß die oben er-

wähnte Gleichung nicht korrekt ist. Ein kurzer Blick auf die verschiedenen Lernkontexte führt zudem zu der Identifizierung der nicht-formalen Erziehung als einer Modalität des Bildungsprozesses, welche mit der formalen und der informalen Modalität in Interrelation steht. Jede dieser Modalitäten ist Ergänzung der anderen, und es kann keine bestimmte Zeit oder Ort für sie aufgestellt werden. Selbst an der Seite derjenigen, die scheinbar klare Grenzen aufweist - die formale Erziehung - gibt es gleichzeitig die anderen Modalitäten, die ihrerseits auf der erstgenannten aufbauen und sie unterstützen (255).

Einige Wissenschaftler weisen der nicht-formalen Erziehung bestimmte Ziele zu, die, auch wenn sie nicht ausschließlich dieser Modalität angehören, doch deren Wirkungsbereich charakterisieren und beschreiben. Folgende sind die diesen Zielen entsprechenden Funktionen:

- Ersatzfunktion; diese wird in den Programmen erfüllt, die jene mit formalen Bildungsprozessen versorgt, die zu dem vorgesehenen Zeitpunkt nicht an deren Nutzen teilhaben konnten. Dies ist der Fall der Alphabetisierung und der Elementar- und Sekundarstufe für Erwachsene.
- Ergänzungsfunktion; diese wird mittels Programmen wahrgenommen, welche die Möglichkeit bieten, einen begonnenen Bildungsweg zu vollenden.
- Fortbildungsfunktion; diese wird mit Hilfe von Veranstaltungen wie Foren, Seminare, Kongresse, etc. erfüllt, mit dem Ziel, den Kenntnisstand der Teilnehmer innerhalb ihrer Berufsbereiche zu aktualisieren.
- Vervollkommnende oder kulturisierende Funktion; diese ist die am weitesten gefaßte und vielschichtigste der genannten Funktionen. Sie sucht, alle lebensbedeutenden Gebiete des Erwachsenen zu betreuen, einschließlich jener Themen, die dem Verständnis des Jugendlichen verschlossen sind.
- Wechselfunktion; diese liegt in Programmen vor, welche mehr oder weniger systematisch akademische Lernphasen mit beruflicher Erfahrung abwechseln (256).

Wie leicht zu erkennen ist, überschneiden sich diese Funktionen zum Teil oder stimmen sogar gänzlich überein, denn sie entsprechen

zwei grundlegenden Zielsetzungen der nicht-formalen Bildung: etwas aufzuholen, was in der dafür vorgesehenen Zeit nicht erreicht wurde und den begonnenen Lernprozeß fortzusetzen - und damit zu vervollständigen und zu vervollkommnen. Sowohl die Ergänzung als auch das Nachholen kann in bezug auf die sogenannte Allgemeinbildung oder eine bestimmte Ausbildung stattfinden. Wenn man in Betracht zieht, daß sich gegenwärtig die nicht-formale Erziehung fast ausschließlich an Erwachsene richtet, dann muß man zu dem Schluß kommen, daß ihre Hauptfunktion von der Effizienz des formalen Erziehungswesens abhängt. Ein leistungsfähiges Schul- und Hochschulsystem, das der Gesamtheit der Kinder und Jugendlichen die Grundelemente für ihre Realisierung als Mitglieder einer Gemeinschaft bietet, überträgt dem nicht-formalen Bildungswesen hauptsächlich Aufgaben der Ergänzung und Vervollkommnung. Ein mangelhaftes formales System verlangt dagegen Korrekturmaßnahmen, wobei es seine eigenen Funktionen auf die nicht-formale Modalität verlagert.

Hier liegt wohl einer der größten Unterschiede zwischen Industrienationen und Entwicklungsländern auf dem Gebiet der Erziehung und Bildung. Kolumbien ist hier keine Ausnahme. Ein sprechender Beweis für die Unzulänglichkeit der komlumbianischen Schule ist zweifellos die zahlreiche Bevölkerung, welche immer noch keinen Zugang zu dem wichtigsten Transportmittel der Information, nämlich dem geschriebenen Wort, hat. Trotz verschiedener Alphabetisierungskampagnen und trotz stetiger Anstrengungen seitens vieler öffentlicher und privater Institutionen steigt die Zahl derer, die des Lesens unkundig sind - sie werden seltsamerweise in 'absolute' und 'funktionale' Analphabeten eingeteilt (257) -, weiterhin an. Gegenwärtig schätzt man diese Bevölkerung auf etwa sieben Millionen Personen, von denen fast drei Viertel in ländlichen Gebieten leben (258). Aber die Unzulänglichkeit des Schulwesens kommt nicht nur in den dramatischen Zahlen zum Analphabetismus zum Ausdruck. Sie sind nur das greifbarste Ergebnis und dasjenige, welches am stärksten die Aufmerksamkeit der öffentlichen Meinung auf sich zieht. Es darf jedoch darüber nicht das riesige Heer an Menschen vergessen werden, welche die Primar- oder Sekundarschule ohne Abschluß verlassen haben; man darf nicht die großen

Probleme übergehen, die auf die Abiturienten warten, die keine Gelegenheit haben, post-sekundare Programme zu besuchen; und man darf ebenfalls nicht die Enttäuschungen vergessen, welche die vorzeitigen Abgänger der Universitäten überwinden müssen. Sie alle brauchen eine zweite Chance, und sie suchen sie in den Institutionen der nicht-formalen Erwachsenenbildung.

So ist es nur natürlich, daß die Erwachsenenbildung vor allem versucht, die Mängel des formalen Systems auszumerzen. Die Bekämpfung des Analphabetismus ist hierbei eines der hervorragendsten, dauerhaftesten und gleichzeitig mühseligsten Vorhaben. Seit Beginn unseres Jahrhunderts sind zu diesem Zweck Bildungszentren errichtet und wiederholt Alphabetisierungskampagnen durchgeführt worden. Bislang haben diese Kampagnen wenig zufriedenstellende Ergebnisse erbracht; die relativ langsame Zunahme des Analphabetentums ist eher auf die Ausdehnung der Primarschule zurückzuführen. Dies erklärt sich daraus, daß die Alphabetisierungskampagnen eine massive Strategie darstellen, die darauf abzielt, das Analphabetentum in sehr begrenzter Zeit auszurotten, wobei Personal ohne die nötige Ausbildung eingestellt wird und zudem die psychologischen, sozialen, wirtschaftlichen, sprachlichen und kulturellen Eigenschaften der Analphabeten außer acht gelassen werden. Außerdem sind sie meist politisch gefärbt und dienen eher der Verbesserung der Statistiken als der tatsächlichen Lage der Teilnehmer. Dennoch führt der politische Zwang, dem die verschiedenen Regierungen ausgesetzt sind, unverändert zu kurzfristigen Aktionen. So hat die gegenwärtige Regierung die Nationale Ausbildungskampagne (Campaña de Instrucción Nacional - CAMINA) - diese wurde ursprünglich als eine Bildungsstrategie geplant, die Bildungs- und Ausbildungstätigkeiten umfaßte, welche an die gesamte, vom traditionellen System ausgeschlossene Bevölkerung gerichtet waren - auf eine Alpabetisierungskampagne zusammenschrumpfen lassen (259).

Es ist wohl offensichtlich, daß das Ziel der Elementarbildung Erwachsener nicht die Alphabetisierung sein kann. Diese muß als erster Schritt innerhalb eines fortdauernden Prozesses verstanden werden, der gleichzeitig Elemente formaler Erziehung und mit dem allgemeinen Wohlsein des Menschen verbundene Aspekte umfaßt. Es

darf hier daran erinnert werden, daß die hinsichtlich der Bildungschancen benachteiligten Gruppen gleichzeitig die Bevölkerung ausmachen, die am Rande der sozialen Organisation, ihrer Werte und ihrer Güter steht. Es sind dies diejenigen, die in Wirklichkeit keinerlei Einfluß auf das politische Leben, die wirtschaftliche Entwicklung, den kulturellen Fortschritt haben. Es ist dies, wie José Luis Romero es ausdrückt, die normenlose Masse, die sich in dem Versuch zu überleben aufzehrt. Diesen Menschen ist es gleichgültig, ob sie lesen oder schreiben können, wenn sie damit nicht ein Stückchen Menschenwürde erringen können.

Glücklicherweise haben die genannten Aspekte - die Einbettung der Alphabetisierung in einen weitergefaßten Bildungsprozeß und das Zusammenspiel von Elementen, die über das Schulpensum hinausgehen - im Laufe der Zeit in den vielfachen Programmen, die von privaten und öffentlichen Organisationen im Bereich der nichtformalen Bildung vorangetrieben werden, an Boden gewonnen. Wenn im folgenden auf einige von ihnen näher eingegangen wird, muß man berücksichtigen, daß nicht einmal die Stellen des Bildungswesens von der Existenz aller dieser Organismen unterrichtet sind; und es ist angebracht, einen Augenblick lang an die unzähligen Menschen, viele von ihnen Ordensangehörige, an die Verbände, Stiftungen und Genossenschaften zu denken, die Tat für Tag im Stillen für ein verbessertes geistiges und materielles Wohlsein der Kolumbianer arbeiten. Wenn man sich die Armut, die Unterernährung, die mangelnde ärztliche Versorgung, das Nichtvorhandensein oder die Unzulänglichkeit öffentlicher Dienstleistungen, die Abgeschiedenheit und das Vergessen vor Augen hält, dem das andere Kolumbien ausgesetzt ist, dann erlangt die Alphabetisierung einen neuen Wert und eine andere Dimension, und es wird deutlich, daß die edukativ-kulturelle Problematik integraler Maßnahmen bedarf.

In verschiedenen Programmen, vor allem in ländlichen Gebieten, wird ein umfassender Bildungsprozeß entworfen, der Allgemeinbildung mit besonderer Ausbildung vereint: Grundkenntnisse für die soziale, kulturelle, politische und wirtschaftliche Entwicklung ebenso wie Unterrichtung in Hauswirtschaft, Gesundheitslehre und landwirtschaftlichen Tätigkeiten. Dies ist der Fall der Funktiona-

len Erwachsenenbildung (Educación Funcional de Adultos), einem Programm, das 1975 mit Beratung der UNESCO begonnen wurde. Die Durchführung des Programms liegt bei polyvalenten Arbeitsgruppen, die aus einem Erzieher, einem Landwirtschaftsexperten und einem Sozialhelfer bestehen. Die konkreten Tätigkeiten gehen von einer Untersuchung der besonderen Lage jeder Gemeinschaft aus, um einen Aktionsplan zu entwerfen, der den Interessen und Bedürfnissen der erwachsenen Teilnehmer entspricht.

Ähnliche Ziele verfolgt das Programm 'Ländliche Entwicklungszentren' (Concentraciones de Desarrollo Rural - CDR), das seit 1973 besteht. Dem ursprünglichen Plan zufolge sollten diese Zentren die Tätigkeiten der Ministerien für Erziehung, Gesundheit, Landwirtschaft und Innere Angelegenheiten vereinen. Eines ihrer Ziele besteht gerade darin, die Koordinierung und Integrierung der Dienstleistungen der verschiedenen Sektoren zu fördern, um damit unnötige Verdoppelungen zu vermeiden und die Endleistung zu vergrößern. Doch ebenso wie die anderen, ähnlichen Programme ist eine wirkliche Zusammenarbeit der verschiedenen Institutionen nicht gelungen: im Fall der Ländlichen Entwicklungszentren liegen die ausgeführten Tätigkeiten ausschließlich beim Bildungssektor. Dazu kommt noch, daß die Zentren weit auseinandergestreut sind und daß die lokalen Amtsstellen unterschiedliche Arbeitskriterien anwenden. Ganz allgemein muß eine gewisse Isolierung der verschiedenen Programme vermerkt werden, die jedes für sich einen sehr begrenzten Einflußbereich besitzen. So erscheint die nicht-formale Bildung als eine Menge unabhängiger Inseln, ohne eine Struktur, die ihnen Einheit in Kriterien und Tätigkeiten verschaffen könnte (260).

Über diesen Mangel an Koordinierung hinaus taucht ein weiteres Problem auf, welches sich auf die Mechanismen bezieht, welche die Verbindung der nicht-formalen Bildung mit dem formalen System ermöglichen. Die Möglichkeiten einer Berufsausbildung haben sich für jene Menschen, die keinen Zugang zum Schulwesen hatten, in den letzten dreißig Jahren drastisch verringert. Zur Erläuterung hierfür genügt es, an die Anforderungen zu erinnern, die der SENA für seine Lehren festgelegt hat. Es scheint, daß der Fortschritt

der normenbestimmten Gesellschaft diese immer weiter von der anderen - der Randgesellschaft - entfernt, die dazu verdammt ist, zweitrangige Aufgaben zu erfüllen. Bei den Versuchen, die beiden Bildungsmodalitäten miteinander zu verbinden, sind zwei Wege eingeschlagen worden: der erste folgt mit ganz geringen Abweichungen dem schulischen Modell, entspricht einer akademischen Auffassung in seinen Studienplänen und folgt der traditionellen Sichtweise, die sowohl Inhalte als auch Methoden von der Kindererziehung auf die Erwachsenenbildung zu übertragen sucht (261).

Der andere Weg weicht absichtlich vom Schulwesen ab und versucht, den psycho-sozialen Eigenschaften des Erwachsenen, seinen Interessen, Lebensfragen und Problemen entgegenzukommen und ihm Alternativen für seinen sozialen, wirtschaftlichen, politischen und kulturellen Fortschritt zu bieten. Auf dieser Linie liegen Programme, die in Lateinamerika Pionierleistungen vollbracht haben und Anerkennung von internationalen Organisationen wie der UNESCO verdienen. Es sind dies Programme des Fonds für Volkstümliche Schulung (Fondo de Capacitación Popular), Acción Cultural Popular (ACPO) und die Kasse für Familienwohlfahrt (Caja de Compensación Familiar - CAFAM).

3.2.1 Der Fondo de Capacitación Popular

Der Fonds für Volkstümliche Schulung wurde 1967 als eine Verwaltungseinheit des Nationalen Instituts für Rundfunk und Fernsehen (Instituto Nacional de Radio y Televisión - INRAVISION) mit dem Ziel geschaffen, die Erziehung der Randbevölkerung mit Hilfe der modernen Massenkommunikationsmittel wahrzunehmen. Seit seiner Gründung führt der Fondo de Capacitación Popular Bildungstätigkeiten aus, die von Alphabetisierung und Ausbildung in einfachen Handwerken bis zu wissenschaftlichen und kulturellen Ergänzungsprogrammen reichen. Hierfür besitzt der Fonds einen Fernsehkanal, der ausschließlich im Dienst der Erziehung und Bildung steht, und bestimmte Programmzeiten des Nationalen Rundfunks und anderen privaten Sendern (262). Des weiteren verfügt er über schriftliches Material und einige Zentren für Präsenzphasen des Lernprozesses.

So unterschiedlich wie die Programme sind auch die Zielgruppen des Fondo de Capacitación Popular. Besonders die Fernsehsendungen für Freizeitbeschäftigungen und die Kulturprogramme besitzen ein fluktuierendes Gelegenheitspublikum, das kein besonderes Bildungsziel verfolgt. Die Teilnehmer an den länger andauernden Sendereihen wie Alphabetisierung, Elementar- und Sekundarschule bilden dagegen eine etwas einheitlichere Gruppe: sie wohnen hauptsächlich in den Städten und städtischen Einzugsgebieten und gehören zu den sozialen Unterschichten (263).

Selbstverständlich verlangt der Einsatz von Massenkommunikationsmitteln besondere Bildungsmodelle; dies wurde seit der Gründung des Fonds unterstrichen. Methodisch zeichnen sich diese Modelle durch die Kombination verschiedener Medien aus: im Fall der Elementarschule werden Rundfunk- und Fernsehsendungen mit schriftlichem Material ergänzt; auf der Sekundarstufe ist der zentrale Informationsträger die Radiosendung, deren Aufgabe in der Vermittlung von Anweisungen, Erklärungen, Erläuterungen und Anregungen zu den Lerninhalten besteht. In dem schriftlichen Material findet der Teilnehmer grundlegende Inhalte und Übungen sowie Instrumente zur Selbstkontrolle vor. Bezüglich der sozialen Lernformen wird die Verbindung von individuellem Studium und Gruppenarbeit empfohlen. Tatsächlich empfangen die meisten Teilnehmer die Kurse in den sogenannten Telezentren, wo sie die Unterstützung der Gruppe und die Beratung eines Tutors besitzen, der zuvor in grundlegenden Aspekten der Erwachsenenbildung geschult wurde. Außer diesem direkten Kontakt mit anderen Personen wird der Briefwechsel als Kommunikationskanal mit dem Fonds gefördert. Gewöhnlich machen die Teilnehmer der Sekundarstufe häufiger von dieser Beratungsmöglichkeit Gebrauch, wahrscheinlich weil in der Sekundarerziehung das Einzelstudium vorwiegt und damit die Unterstützung der Gruppe und des Tutors wegfällt.

Hinsichtlich der Lehrpläne darf hervorgehoben werden, daß der Fonds einen den traditionellen Programmen, die in der Alphabetisierung die Grundlage für jedes weitere Lernen sahen, völlig entgegengesetzten Plan entworfen hat. Sein Curriculum versucht, von den grundlegenden Bedürfnissen, Interessen und sozialen Problemen

der Bevölkerung auszugehen und diese mit den verschiedenen Disziplinen in Verbindung zu setzen. Die Auswahl und Anordnung der Inhalte entspricht daher zwei Kriterien: einem praktischen, das Antwort auf die am stärksten empfundenen Bedürfnisse der Zielgruppen geben will; und einem sachlichen, das der Art und Weise gehorcht, wie die Menschheit im Laufe ihrer Geschichte ihre Grundbedürfnisse zu befriedigen suchte. Diesen Kriterien entsprechend dreht sich der Lehrplan der Grundstufe um das Verhältnis zwischen Mensch und Natur, das heißt um Natur- und Gesellschaftslehre. Die gesprochene und geschriebene Sprache ebenso wie die Mathematik stellen kein Ziel an sich dar, sondern ein Werkzeug, das die Darstellung und Abstraktion der Geschehnisse erleichtert, die mit der Lebenserfahrung des Erwachsenen in Verbindung stehen. "Las Ciencias Naturales y Sociales constituyen no solamente la base del desarrollo curricular sino el hilo conductor del mismo; pues a partir de los problemas relacionados con la Naturaleza, la Sociedad y la Cultura, la Matemática y el Español aportan elementos conceptuales y metodológicos para que los estudiantes aprendan a representar gráficamente la realidad, a abstraerla, a simbolizarla, a pensarla de manera racional y objetiva, y a expresarla en forma clara y organizada. Así, se intenta establecer la correlación entre las diferentes áreas del conocimiento, de tal manera que en los primeros grados (alfabetización) no se haga una distinción neta entre ellas, sino que los conocimientos se presenten como un 'todo' articulado y único, que responda a criterios tanto de verdad científica como de utilidad y eficacia" (264).

Daher drückt sich die curriculare Planung in den folgenden lernfördernden Themen aus:
- Arbeitswelt (Alphabetisierung)
- Familie (erste Stufe)
- Gemeinschaft (zweite Stufe)
- Umwelt (dritte Stufe)
- Wirtschaft (vierte Stufe)
- Staat (fünfte Stufe).

Es muß hervorgehoben werden, daß jedes Thema unter einem synchronen und einem diachronen Blickwinkel behandelt wird, um so bei dem

Educando deskriptive und analytische Methoden und Techniken zu bilden. In der Thematik des Staates fließen die zuvor behandelten historischen, ökologischen, wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Themen der kolumbianischen Nation zusammen.

Ausgehend von den lernfördernden Themen wurden sogenannte Monographien erarbeitet, deren zweifaches Ziel darin besteht, das Lehrpersonal der verschiedenen Gebiete des Landes auszubilden und als Grundlage für den Entwurf und die Ausarbeitung der curricularen Einheiten und 'Lektionen' zu dienen (265). Diese Einheiten werden sowohl in den Sendungen als auch in dem schriftlichen Material entwickelt, das zu einem niedrigen Preis in den lokalen Stellen des Kultusministeriums und der Landwirtschaftskasse verkauft wird.

Es ist hervorzuheben, daß die Kontinuität der Teilnahme auf der Grundstufe des Fernunterrichts beträchtlich über der des formalen Schulwesens liegt (65 % gegenüber 37.5 %); das Abitur durch Radio verzeichnet dagegen in den vier Jahren, die gegenwärtig angeboten werden, eine deutlich über dem traditionellen System liegende Abfallquote (65 % gegenüber 42.5 % in den sechs Jahren Gymnasium). Angesichts der Bedeutung der Programme des Fondo de Capacitación Popular wäre es sehr nützlich, eine großangelegte Untersuchung zu den Gründen für dieses Verhalten der Schüler voranzutreiben. Eine solche Forschungsarbeit sollte mindestens vier Faktoren berücksichtigen, welche die beiden genannten Stufen unterscheiden:

1. Gebrauch der Massenmedien

Hier wäre zu ermitteln, wie groß die Erläuterungskraft von Fernsehen und Rundfunk ist, welchen Einfluß ein Medium besitzt, das Bild und Ton miteinander kombiniert, und wie groß die Ablenkungsgefahr ist, der die Zuschauer beziehungsweise die Zuhörer ausgesetzt sind.

2. Soziale Lernphasen

Im Unterschied zu den Schülern der Grundstufe arbeiten die Teilnehmer des Abiturs durch das Radio fast ausschließlich individuell. Angesichts der Bedeutung der sozialen Lernphasen im Fernunterricht können aus dem Vergleich zwischen den Sekundarschülern, wel-

che die Programme allein verfolgen und denjenigen, die Gelegenheit haben, eines der wenigen 'Radiozentren' zu besuchen, wertvolle Informationen gewonnen werden.

3. Evaluierung

In den Stufen der Alphabetisierung und Elementarschule gibt es keine Prüfungen. Am Ende jedes Kurses kann die Person mit dem nächsthöheren beginnen. Nur am Ende des fünften Kurses legt der Teilnehmer eine Prüfung ab, welche direkt von dem Fonds durchgeführt wird und deren Bestehen Voraussetzung für die Fortführung der Unterrichtung auf der Sekundarstufe oder im Bereich der Berufsausbildung ist. In den Rundfunksendungen muß der Schüler dagegen am Ende jedes Kurses eine Prüfung in dem Kolumbianischen Institut zur Förderung der Höheren Bildung (ICFES) ablegen. Das Bestehen dieser Prüfungen ist Bedingung für die Fortsetzung der Studien. Wenn man beachtet, daß es zudem keine Wiederholungsprüfungen in dieser Bildungsmodalität gibt, darf die Hypothese formuliert werden, daß das Nicht-Bestehen der Prüfungen des ICFES die Schüler entmutigt, insbesondere wenn sie diese Schwierigkeit ohne die Unterstützung der Gruppe überwinden müssen.

4. Struktur des Lehrplans

Schließlich ist noch ein gewisser Bruch in der Strukturierung der Lerninhalte in der Primar- und Sekundarstufe zu verzeichnen. Während die Elementarschulung ein Curriculum besitzt, welches speziell für den Fernunterricht und unter Berücksichtigung der besonderen Eigenschaften der Zielgruppen entworfen wurde (266), folgt der Studienplan des Abiturs durch das Radio mit wenigen Veränderungen dem formalen Programm der Abendgymnasien. Man verläßt also die Strukturierung der Inhalte nach lernfördernden Themen, womit ein Gutteil der lernmotivierenden Faktoren verlorengeht.

Dennoch stellt die Erfahrung des Fondo de Capacitación Popular eine wertvolle Erfahrung im Bereich der Fernerziehung dar und eine bedeutungsvolle Bildungschance für die Randgruppen der Gesellschaft, besonders in städtischen Gebieten.

3.2.2 Acción Cultural Popular (ACPO)

Ohne Zweifel hat Acción Cultural Popular auf dem Gebiet der Fernerziehung Pionierarbeit geleistet, und zwar nicht nur in Kolumbien, sondern in ganz Lateinamerika. ACPO entstand im Jahre 1947 in Sutatenza, einem Dorf von damals 8.000 Einwohnern, welches in einem der zu jener Zeit rückständigsten Gebiete Kolumbiens liegt. Um das, was ACPO erreicht hat und heutzutage bedeutet, wirklich in seiner ganzen Dimension zu beurteilen, soll in Erinnerung gerufen werden, wie die Lage Sutatenzas um die Jahrhundertmitte aussah: ungefähr 85 % der Bewohner waren Analphabeten; die vorhandenen rudimentären Bildungsmöglichkeiten wurden nur zeitweise genutzt, da das Überleben der Familien die Arbeit von Kindern und Erwachsenen verlangte. Sozio-politisch wies die Gemeinde die typische neofeudale Struktur der Provinz auf, wo die 'Führer' unumschränkte Kontrolle über das Leben der Bauern ausübten. Die einzige Freizeitbeschäftigung bestand in sehr großzügigem Konsum von alkoholischen Getränken, der mit dramatischer Regelmäßigkeit zu Messerstechereien führte. Zu den Regenzeiten war das Dorf völlig von der Außenwelt abgeschnitten, und nur mit etwas Glück wurde es an zwei oder drei Tagen pro Woche an das unzulängliche Stromnetz der Gegend angeschlossen.

Unter diesen Umständen begann Pater José Joaquin Salcedo seinen Kreuzzug gegen die Unwissenheit und Unterentwicklung mit dem, was der Ursprung der Bildungstätigkeit von ACPO sein würde: einem Funkamateurgerät. Heute besitzt Acción Cultural Popular sechs Rundfunksender, einen Verlag und mehrere Ausbildungszentren, um der kolumbianischen Landbevölkerung eine erzieherische und kulturelle Alternative zu bieten. Ihre Tätigkeit fußt auf der Überzeugung, daß die Unterentwicklung im Verständnis des Menschen liegt und daß daher die Erziehung ein Werkzeug für die Verbesserung der Qualität des Lebens und für die Erhöhung der Fähigkeit ist, an dem Fortschritt des Landes teilzuhaben. Der Bildungsprozeß, so wie ihn ACPO voranzutreiben sucht, erkennt im Menschen ein denkendes und handelndes Wesen an, dessen Werte und Haltungen seine besondere Beziehung zu der Umwelt bestimmen. Die Erziehung muß dementsprechend von der Weltanschauung ausgehen, um zu deren Veränderung bei-

zutragen, indem sie Werte wie Verantwortungsbewußtsein, Solidarität, Kreativität und Respekt fördert. Diese Auffassung wird mit dem Begriff der "integrierten Elementarbildung" (educación fundamental integral) umschrieben; als ein Prozeß, der zum Ziel hat, "desarrollar en los individuos el entendimiento de su propia responsibilidad en el mejoramiento, el reconocimiento de su potencial para progresar y el conocimiento del valor de aquellos recursos que poseen" (267).

Um dieses Ziel zu erreichen, werden verschiedenartige Medien benutzt: Rundfunksendungen, Radioschulen, Tonaufnahmen, Lehrhefte, eine Zeitschrift, Bücher und Briefwechsel. Das Hauptelement des Bildungsmodells von ACPO sind jedoch die Rundfunksendungen von Radio Sutatenza und die sogenannten Radioschulen. Radio Sutatenza ist eine Kette von sechs Sendern, die täglich neunzehn Stunden ausstrahlen. Fünf Stunden dieser Programmierung sind ausschließlich der Methodik und Thematik der Radioschulen gewidmet. In den anderen Sendungen werden Aspekte allgemeiner Information, Erholung, Sport und Kultur behandelt. Die Programme der integrierten Elementarbildung behandeln auf der Grundstufe Themen, die mit der Alphabetisierung in Bezug stehen. Für die Bauern, welche den Kurs nicht regelmäßig verfolgen können, wurde das gesamte Programm in dem sogenannten 'Schallplatten-Studio' aufgenommen; dieses besteht aus fünfzehn Schallplatten, zehn Lehrheften und einem Plattenspieler. Selbstverständlich besitzt das Schallplatten-Studio alle Vorteile der Tonaufnahmen: es kann örtlich und zeitlich flexibel verwendet werden, erlaubt eine perfekte Anpassung an den Lernrhythmus jedes Schülers und kann sowohl individuell als auch in Gruppen benutzt werden.

Die weiter fortgeschrittenen Kurse behandeln unterschiedliche Themen, die stets mit den häufigsten Problemen der Landbevölkerung und der städtischen Randbevölkerung in Verbindung stehen: Gesundheit und Arbeit, Zahlen und Kommunikation, das Leben in Gemeinschaft und dessen Schwierigkeiten. Jedes einzelne dieser Gebiete setzt sich aus einer großen Zahl von Einzelthemen zusammen, die in Modulen abgehandelt werden. Auf diese Weise ist es möglich,

sich über bestimmte Themen zu informieren, ohne einen ganzen Kurs von drei oder vier Monaten verfolgen zu müssen.

Die direkteste Unterstützung der Rundfunkprogramme wird durch die sogenannten Radioschulen erreicht. Diese 'Schulen' sind kleine Gruppen der Landbevölkerung, die zusammen ein oder mehrere Elemente des Systems ACPO für ihre Bildung und ihren Fortschritt benutzen. Das Hauptziel dieser Schulen ist die Förderung der Gruppenarbeit, ohne Unterscheidung von Alter oder vorausgegangener formaler Schulbildung. Oftmals haben die Schulen einen Tutor oder 'direkten Gehilfen', der die Arbeit der Schüler orientiert und dazu beiträgt, die Lerninhalte an die besonderen Verhältnisse der Gemeinschaft anzupassen. ACPO schätzt die Anzahl der Radioschulen auf 40.000 und die Personen, die sich täglich versammeln, auf mehr als 150.000. Es muß hervorgehoben werden, daß es ACPO mit Hilfe dieser Schulen gelungen ist, ohne zusätzliche Kosten weitgehend das Problem der Vereinsamung des Lernenden zu lösen, wobei gleichzeitig Sozialformen des Lernens gefördert werden.

Ein zweites Medium hervorragender Bedeutung für das Lernmodell von ACPO sind die gedruckten Materialien. Auf die Unterrichtung im Rundfunk abgestimmt, wurden sechs Lernhefte der Grundstufe erarbeitet, die kostenlos verteilt werden. Sie behandeln Themen des Alphabets und der Sprache, Zahlen und Rechenarten, Grundelemente von Natur- und Gesundheitslehre, von Wirtschaft und Arbeit sowie Aspekte des Menschen in seiner sozialen und individuellen Dimension.

Zu einer schon fortgeschrittenen Stufe gehören die Bücher der 'Bibliothek des Bauern', welche die Inhalte der Rundfunksendungen und der Lernhefte ergänzen. Es handelt sich hierbei um kleine, einfache Bücher, deren Preis (ungefähr 1.40 DM) und Umfang (höchstens 120 Seiten) die Information über besondere Themen zugänglich machen. Gegenwärtig umfaßt die Reihe hundert Titel, welche auf ein Gutteil der Interessen der Landbevölkerung Antwort geben. Gewöhnlich befinden sich die Bücher der 'Bibliothek des Bauern' in einem Haus der Gemeinschaft und werden von den Dorfbewohnern je nach deren konkreten Interessen und Bedürfnissen benutzt, womit sie zu

einem wirklichen Nachschlagewerk werden.

Das dritte gedruckte Medium mit instruktiven und informativen Eigenschaften ist die Zeitschrift 'El Campesino' (Der Bauer). Mit ihr versucht ACPO, mehrere Schwierigkeiten der erzieherischen und kulturellen Tätigkeit zu überwinden. An erster Stelle dient die Wochenzeitschrift zur Anwendung bestimmter Grundkenntnisse, hauptsächlich des Lesens und Schreibens. Zweitens erfüllt sie die Aufgabe, Elemente praxisbezogener Ausbildung zu liefern, die normalerweise als Separatabdruck veröffentlicht werden und auf das tägliche Leben der Landbevölkerung Bezug nehmen (268). Schließlich versucht die Zeitschrift, den Bauern zu helfen, ihre Randstellung zu überwinden und sie in das regionale, nationale und internationale Leben zu integrieren. Zu diesem Zweck besitzt sie drei Abschnitte: einen Informationsteil, der eng mit den Fortschritten, Bestrebungen, Problemen und Bedürfnissen der Entwicklung der Familie, des Dorfes und des Gebietes zusammenhängt; einen meinungsbildenden Teil, der auf die Analyse hervorragender Ereignisse des nationalen Lebens und auf die Orientierung der öffentlichen Meinung auf dem Land abzielt; und schließlich einen Teil, der an die Bildungstätigkeit von ACPO gebunden ist und versucht, die durch andere Kommunikationskanäle vermittelten Kenntnisse zu ergänzen. Der Vertrieb der Zeitschrift erfolgt mittels bestehender Agenturen und besonderer Zubringer, die acht Departements versorgen. Es darf hier erwähnt werden, daß ACPO ernste Kommunikationsprobleme überwinden konnte und daß sie bis zu Dörfern gelangt, die keine Zufahrtsstraßen besitzen und wo das einzige Informationsmittel die Zeitschrift 'El Campesino' ist.

Um dem Problem der Vereinsamung des Lernenden entgegenzuwirken, hat ACPO den Briefwechsel zwischen den Bauern und den Zentralstellen gefördert. Für viele Schüler ist der erste Brief das offensichtliche Ergebnis des Gelernten; aber mit gleicher Häufigkeit wird um Rat gebeten, werden Vorschläge gemacht und Kritik geübt. Täglich erreichen ACPO ungefähr 120 Briefe, die entweder persönlich oder in den Rundfunkprogrammen oder in der Zeitschrift beantwortet werden. Selbstverständlich stellt der Briefwechsel ein ausgezeichnetes Evaluierungsmittel dar.

Das Bildungssystem von ACPO bliebe unvollständig ohne den direkten menschlichen Kontakt zwischen Lehrenden und Lernenden. Von Anfang an ist sich ACPO der entscheidenden Bedeutung dieser Interaktion bewußt gewesen. Ein greifbarer Beweis hierfür ist der oben erwähnte Briefwechsel. Doch über diesen Mechanismus hinaus war ACPO seit ihrem Bestehen darum bestrebt, Menschen auszubilden, die als Zwischenglied zwischen den Bauern und den Kommunikationsmedien dienen. Natürlich stimmen deren Aufgaben nicht mit denen des traditionellen Lehrers überein, sondern gehören zu einer Sichtweise, die den Bildungsagenten als Berater, Leiter und Förderer eines nicht-formalen Bildungsprozesses versteht. Gegenwärtig arbeiten ungefähr 30.000 dieser Agenten in direktem Kontakt mit den Gemeinschaften; je nach ihren Aufgaben und Arbeitsbereichen werden sie in vier Kategorien aufgeteilt: direkte Gehilfen, Leiter, Führer und Supervisoren.

Der direkte Gehilfe oder Tutor arbeitet unmittelbar in den Radioschulen. Er übernimmt die Organisation der Lerngruppen, orientiert die Lerntätigkeiten und regt die Teilnehmer dazu an, regelmäßig zu den Versammlungen zu kommen. Der Tutor ist hauptsächlich ein 'natürlicher Lehrer'. Seine Wahl erfolgt oft spontan, und erst, nachdem er sein Amt angenommen hat, erhält er eine Mindestausbildung von dem Leiter oder dem Bauernführer.

Die letzten beiden werden direkt von ACPO unter den Personen ausgewählt, die Führungsqualitäten aufweisen. Ihre Hauptaufgaben bestehen in der Förderung und Organisation der Tätigkeiten von ACPO auf lokaler Ebene. Hierfür erhalten sie eine besondere Ausbildung in einem der Institute in Sutatenza oder Caldas (Antioquia). Die genannten Institute sind modernde Gebäude mit ausgezeichneter Ausstattung, didaktischen Mitteln und Bauernhöfen zu Unterrichtszwecken. Sie dienen als Internate mit einer Kapazität von 300 Personen. Trotz der relativ kurzen Dauer der Kurse von nur vier Monaten erlangen die zukünftigen Bauernführer eine erstaunliche Fähigkeit zu Analyse und Ausdruck, verbunden mit hohem Verantwortungsbewußtsein und Selbstdisziplin und eine Herzlichkeit, sogar gegenüber dem unbekannten Besucher, die weit über die reservierte Liebenswürdigkeit hinausgeht, die sonst bei solchen Gelegenheiten vor-

herrscht (269).

Auf der obersten Stufe der interpersonalen Agenten befindet sich der Supervisor, der unter den erfahrensten und erfolgreichsten Führern ausgewählt wird. Der Supervisor erhält eine zusätzliche Ausbildung von zehnmonatiger Dauer, in welcher theoretische Kurse mit praktischer Arbeit verbunden werden, um so auf die besonderen Aufgaben dieses Amtes vorzubereiten. Der Supervisor orientiert die Arbeit der anderen Bildungsagenten, spürt die Bedürfnisse der Zielgruppen von ACPO auf und führt allgemeine Evaluierungen zu den Ergebnissen der verschiedenen Programme durch.

Es muß betont werden, daß die allgemeine Politik von ACPO darin besteht, ihre lokalen und regionalen Mitarbeiter unter den Gemeinschaften selbst auszuwählen. Hier liegt wohl der Schlüssel zu dem Erfolg der Institution, denn damit wird die Verständigung mit Gruppen ganz unterschiedlicher sozialer, kultureller und ethnischer Herkunft erleichtert, das Verständnis ihrer Probleme und die Anpassung des Bildungsmodells an die konkreten Erfordernisse jeder einzelnen Gruppe erreicht. Die Bedeutung der interpersonalen Agenten von ACPO wird von der Landbevölkerung voll und ganz bestätigt. Besonders der Leiter wird als Schlüsselelement des Systems empfunden.

Im allgemeinen weisen die internen und externen Evaluierungen (270) auf eine positive Beziehung zwischen den Programmen von ACPO und dem Lebensstandard der Familien der ländlichen Gebiete hin. Selbstverständlich kann hier kein kausaler Zusammenhang aufgestellt werden, denn es gibt noch andere, schwer zu trennende Faktoren, welche die Entwicklung der Landgebiete beeinflussen. Dennoch hat man entdeckt, daß die Tätigkeiten von ACPO oft der entscheidende Faktor für eine Änderung in den Handlungen, Haltungen und Kenntnissen der Landbevölkerung sind.

Hinsichtlich der Teile des Systems ACPO hat man festgestellt, daß deren Zusammenspiel so weit fortgeschritten ist, daß man ihre Ergebnisse unmöglich getrennt betrachten kann. Dies bedeutet nicht, daß die Bauern die verschiedenen Elemente systematisch benutzen; aber es deutet darauf hin, daß sie miteinander kombiniert werden

und daß diese Kombination die Erklärung für die erlangten Ergebnisse liefert. Es ist außerdem Anzeichen für die innere Kohärenz des Mikrosystems ACPO und dessen erfolgreichen Bezug zu dem übergeordneten sozialen, wirtschaftlichen und kulturellen System. Acción Cultural Popular stellt ein deutliches Beispiel für die dialektische Dynamik zwischen einem Bildungssystem und dem höheren Gesellschaftssystem dar, wo das Element der Bildung und Schulung die sozio-ökonomische Entwicklung vorantreibt und wo eben diese Veränderungen zu regelmäßiger Anpassung des Mikrosystems selbst verpflichten.

Acción Cultural Popular ist ein authentischer Fall nicht-formaler Bildung, sowohl aufgrund der Strukturierung ihrer Programme als auch wegen ihrer Beziehung zu dem Erziehungswesen als solchem. Zu der integralen Elementarbildung haben alle Personen Zugang, die an ihr teilnehmen wollen, wobei sie völlige Freiheit hinsichtlich der Zeit, der Art und Weise und der Intensität besitzen, mit der sie dies tun wollen. Natürlich stößt dieses Prinzip der Freiwilligkeit von ACPO auf die Grenzen der Rundfunksendungen; doch auch hier versucht die Organisation, einen möglichst hohen Grad an Flexibilität zu erreichen, indem sie die Sendungen zu verschiedenen Zeiten und unterschiedlichen Frequenzen wiederholt. Gewöhnlich werden die Unterrichtsstunden zweimal auf Langwelle und dreimal auf Kurzwelle ausgestrahlt. Das Schallplatten-Studio ist eine weitere Anstrengung, den Lernprozeß von den Grenzen der massiven Kommunikationsmedien unabhängig zu machen. Hier wäre überlegenswert, ob dieser Dienst nicht auch auf andere Wissensgebiete ausgedehnt werden sollte, möglicherweise mittels Tonbandaufnahmen, denn die Kosten der entsprechenden Geräte sind in den letzten Jahren deutlich zurückgegangen. Auf diese Weise könnte neben der Bibliothek des Bauern eine Art Mediothek des Bauern entstehen, die dem Leiter oder Führer jedes Gebietes anvertraut würde und ähnlich wie das Schallplatten-Studio benutzt werden könnte.

Das Kriterium der Freiwilligkeit führt des weiteren dazu, daß die verschiedenen Programme keine strenge Folge aufweisen. Selbst die Kenntnis des Alphabets ist keine zwingende Bedingung dafür, Schulungskurse in einem der vier genannten Grundwissensgebiete zu ver-

folgen, obwohl natürlich der Analphabetismus den Lernprozeß auf die Benutzung der auditiven Medien begrenzt. Die Modularisierung der Lerninhalte erlaubt zudem dem Lernenden, seine Vorhaben auf bestimmte, eng umgrenzte Themen abzustimmen.

Auf der anderen Seite hat ACPO sich nie um die Anerkennung ihrer Programme durch andere Institutionen des Bildungssektors bemüht. In dieser Hinsicht handelt sie wirklich außerhalb des Systems, ohne deshalb jedoch die Verbindung mit den zuständigen Amtsstellen zu vernachlässigen. Ganz im Gegenteil: die Erfahrungen von ACPO sind wiederholt in vom Erziehungsministerium organisierten Tätigkeiten und Alphabetisierungskampagnen und sogar für die Gründung von Acción Cultural ähnlichen Institutionen in vierzehn Ländern des lateinamerikanischen Kontinents genutzt worden.

3.2.3 Die Kasse für Familienwohlfahrt (CAFAM)

Eines der jüngsten Programme nicht-formaler Erwachsenenbildung wird seit 1981 von der Kasse für Familienwohlfahrt CAFAM durchgeführt. Trotz seiner Kürze hat das 'Programm für Weiterbildung' eine Ehrennennung und die Medaille NOMA der UNESCO für seinen Beitrag zu dem Bildungswesen Kolumbiens erhalten.

CAFAM ist eine privatrechtliche, gemeinnützige Körperschaft, die von der kolumbianischen Industrie in Erfüllung eines Gesetzes geschaffen wurde, das verlangt, den Arbeitern der unteren Lohnstufen der privaten Unternehmen eine Beihilfe zu bezahlen. Diese Beihilfe erfolgt in Geld oder in Naturalien und umschließt soziale Dienstleistungen wie Bildung, ärztliche Versorgung, Wohnungsbau, Supermärkte sowie Programme für Freizeit und Erholung (271). Der Bildungsdienst begann mit Schulungskursen in Handwerken und Hauswirtschaft, die sich hauptsächlich an die Ehefrauen der in CAFAM eingeschriebenen Arbeiter richteten. Im Januar 1972 nahm ein Gymnasium für 3.600 Schüler seine Tätigkeiten in Bogotá auf.

Doch wurde sehr bald deutlich, daß die Bedürfnisse auf dem Gebiet der Bildung und Erziehung an zwei Fronten angegriffen werden mußten:

an derjenigen der regulären Erziehung der Kinder und Jugendlichen und derjenigen der Bildung der erwachsenen Arbeiter. An dieser letzten Front strukturierte CAFAM das Programm für Weiterbildung, welches gegenwärtig drei große Etappen umfaßt: Vorbereitung oder Alphabetisierung, Elementar- und Sekundarbildung. Wenn auch, wie die Direktorin des Programms, Frau Dr. María Auxiliadora Consuegra, betont (272), das Programm nicht die gesamte Nachfrage befriedigt und auch nicht Antwort auf alle Bedürfnisse und Interessen gibt, so versucht es doch, einem wiederholt geäußerten Wunsch der Arbeiter zu entsprechen: nämlich Bildungsmängel auszugleichen, um so bessere Beschäftigungsmöglichkeiten in den Betrieben zu bekommen. Außerdem basiert das Programm auf der Überzeugung, daß ein Minimum an allgemeiner Bildung eine Grundbedingung für die Menschenwürde, für die persönliche Entwicklung und für den Fortschritt der Gesellschaft ist. Ohne die Bedeutung der beruflichen Schulung zu verkennen, die in Institutionen wie dem SENA wahrgenommen wird, hat sich CAFAM für den Weg der allgemeinen Bildung entschieden, der auf die kognitive und soziale Formung des Menschen abzielt, um ihn am Fortschritt teilhaben zu lassen. Die Ergebnisse dieses Weges können nicht mit wirtschaftlichem Maß gemessen werden; sein Erfolg muß als 'menschliches Entgelt' gewertet werden, das folgende Anzeichen hat: "(...) la toma de conciencia de su dignidad como persona, la toma de conciencia de sus responsabilidades y compromisos consigo mismo, con su familia y con su comunidad; la capacidad de aprender por sí mismo, la capacidad de auto-dirigirse y de auto-evaluarse, y lo que es lo más importante, que aprenda a aprender. Todo esto debe conducir a la formación de una actitud: que aprender es un proceso que dura toda la vida, ya que el individuo está en constante devenir en una sociedad siempre cambiante, en donde hay necesidad de recrear constantemente el ambiente y las condiciones de vida" (273).

Obwohl die in dem Lehrplan des Programms für Weiterbildung enthaltenen Lerninhalte im großen und ganzen mit dem offiziellen Plan des Kultusministeriums übereinstimmen - dies ist ja übrigens eine Voraussetzung für die von vielen Benutzern von CAFAM erhoffte Anerkennung ihrer Ausbildung -, so unterscheiden sich doch die besonderen Inhalte und vor allem ihre Anordnung dadurch, daß sie

versuchen, stets eng an der Erfahrung des Erwachsenen und seinen konkreten Lebensbedingungen anzuknüpfen. So beinhaltet das Gebiet der Grundrechenarten die verschiedenen Maßeinheiten, wegen ihrer häufigen Anwendung im täglichen Leben; der Fachbereich der Naturwissenschaften konzentriert sich auf die Themen des Umweltschutzes und der Gesundheitslehre; und die Sozialwissenschaften versuchen, dem Erwachsenen Elemente zu bieten, die ihm eine bewußte und verantwortungsvolle Einordnung in die Familie, die Gemeinschaft und die Arbeitswelt erlauben.

Das gesamte Programm entspricht der pädagogischen Sichtweise des lebenslangen Lernens und der flexiblen und entschulten Bildung. Dementsprechend wird die Alphabetisierung als Anfangsphase dieses Prozesses aufgefaßt, deren Hauptaufgabe in der Übermittlung der Grundinstrumente für die nachfolgenden Lernphasen ist. Aus diesem Grund - und weil man entdeckt hat, daß sich viele Analphabeten schämen, als solche identifiziert zu werden - nennt man diese Etappe 'Vorbereitung'. Aus Gründen der Motivation ist diese in drei kurze Etappen mit klar definierten Zielsetzungen und entsprechenden Evaluierungen unterteilt.

Die darauffolgende Phase - sie entspricht der Elementarschule - umfaßt vier große Wissensgebiete: Rechnen, Spanisch, Gesellschaftslehre sowie Umweltschutz und Gesundheit. Die Bestimmung der einzelnen Inhalte wurde Lehrern des Gymnasiums von CAFAM und anderen Fachleuten anvertraut. Die Auswahlkriterien nahmen stets Bezug zu dem Nutzen der Inhalte für das tägliche Leben des Erwachsenen und für die Fortsetzung des Lernprozesses auf fortgeschrittener Stufe. Dem Erlernen der Muttersprache wurde hierbei ganz besondere Aufmerksamkeit gewidmet, weil man in ihr ein grundlegendes Kommunikationsinstrument und das Fundament dafür erkennt, allgemeine Ziele wie die Fähigkeit zum Selbststudium, die Benutzung unterschiedlicher Medien sowie die Kapazität, Gedanken zu ordnen und schriftlich oder mündlich auszudrücken, zu erreichen.

Solche Fähigkeiten stellen die Grundlage für die Sekundarbildung dar, deren Ziel die Vorbereitung des Teilnehmers auf die Prüfungen zur Anerkennung seiner Kenntnisse vor dem ICFES ist. Diese dritte

Etappe des Programms für Weiterbildung beginnt mit der Unterrichtung in den Grundstrukturen jedes Fachbereiches, um so den Schüler in die Lage zu versetzen, in selbständiger Arbeit die Materialien zu benutzen, die von den Programmen des Kultusministeriums entwickelt wurden.

Im Unterschied zu dem traditionellen Schulwesen ist das Programm CAFAM nicht in Schuljahre unterteilt. Jedes Fachgebiet ist in sechs 'Kompetenzen' oder Lerneinheiten eingeteilt. Somit besteht die Grundstufe aus 24 Kompetenzen, deren Beherrschung zu der Ausstellung eines Zertifikats der Primarstudien für Erwachsene führt. Doch ist der Schüler nicht verpflichtet, an der Gesamtheit des Programms teilzunehmen; er kann jene Themen auswählen, die seinen persönlichen Interessen entsprechen, und selbst wenn er eine bestimmte Etappe beenden möchte, ist es ihm überlassen, an wievielen Kompetenzen er gleichzeitig teilnimmt.

Jede der genannten Kompetenzen wird mit Hilfe von Modulen, die für das Selbststudium bestimmt sind, entwickelt. Jedes Modul behandelt ein Teilthema, wobei der Weg vom Leichten zum Schwierigen, vom Konkreten zum Abstrakten, vom Einfachen zum Komplexen, also die induktive Methode eingeschlagen wird. Obwohl die Module oder Lernhefte das zentrale Material darstellen, wird angestrebt, die in ihnen entwickelten Inhalte mit Hilfe eines internen Fernsehsystems, das in dem Hauptsitz in Bogotá funktioniert, zu erweitern und zu ergänzen. Auf der Sekundarstufe dienen die Sendungen zur Einführung in ein Fachgebiet.

Wenn sich jemand in dem Programm CAFAM einschreibt, legt er eine Eingangsprüfung ab, deren Ziel darin besteht, der Person eine ihren Erfahrungen und Kenntnissen gemäße Lernstufe zuzuweisen. Dieser Einordnungsmechanismus hat ausgezeichnete Ergebnisse erbracht und ersetzt jede Art von formalen Titeln oder Zertifikaten. Zur Messung der Lernfortschritte gibt es verschiedene Instrumente hinsichtlich des akademischen Teils wie auch der affektiven Reaktion der Teilnehmer auf das Programm. Bezüglich der akademischen Aspekte wird unterschieden in Instrumente der Selbstkontrolle und Kontrollen, die von dem Personal von CAFAM durchgeführt werden. Zu der er-

sten Kategorie gehören die Selbstkontrollen, die der Teilnehmer am Ende jedes Moduls durchführt und die sogenannte Selbstkontrollkarte, in der der Schüler die Anzahl der erhaltenen Module, die Ergebnisse der Evaluierungen und Angaben zu den absolvierten Kompetenzen notiert. Mit dieser Karte sollen Verantwortungsbewußtsein und Disziplin gefördert werden; zweifellos stellt sie auch einen Anreiz zur Fortsetzung des begonnenen Weges dar. Zu der zweiten Kategorie gehören die Wissensüberprüfungen, die am Ende jeder Kompetenz unter der Aufsicht des Personals von CAFAM abgelegt werden und welche die Voraussetzungen für die 'Versetzung' zur nächsten Lerneinheit sind. Außerdem gibt es die sogenannte 'Karte des Schülers', in welcher die persönlichen Daten der Teilnehmer, akademische Informationen und administrative Angaben registriert werden.

Außer dem schriftlichen Material, das dem Schüler erlaubt, seinen Lernprozeß seiner besonderen Lage und seinem individuellen Lernrhythmus anzupassen, bietet CAFAM auch Strategien sozialen Lernens in ihren verschiedenen Zweigstellen an. Gewöhnlich besucht jeder Teilnehmer während vier Stunden pro Woche das Zentrum, in dem er sich eingeschrieben hat. So kann er zum Beispiel in einer Kleingruppe arbeiten, die Orientierung und Beratung von einem Tutor erhält, normalerweise ein Schüler der 11. Klasse Gymnasium, der seinen Sozialdienst ableistet. Hierbei ist anzumerken, daß diese Schüler-Tutoren das Gymnasium von CAFAM besuchen und daß sie zuvor eine besondere, den pädagogischen Prinzipien des Programms für Weiterbildung entsprechende Ausbildung erhalten. Die Tutoren nehmen auch Aufgaben individueller Beratung wahr, wenn diese gewünscht wird.

In den Zentren werden auch die Kenntnisprüfungen abgelegt. Es ist hervorzuheben, daß diese Prüfungen nicht an bestimmte Zeiten gebunden sind und daß der Schüler völlig frei ist, den Augenblick zu bestimmen, an dem er sich ihnen unterziehen will. Das Benotungssystem besteht aus nur zwei Kategorien, die mit Hilfe der Buchstaben 'P' (Promoción, d.h. Versetzung) und 'D' (Deficiente, d.h. unzureichend) symbolisiert werden. Um die erste Benotung zu erreichen, werden 90 % richtige Antworten verlangt, denn das Lernziel ist stets die Beherrschung des Stoffes. Wenn jemand die Mindestpunktzahl nicht erreicht, erhält er Orientierung zu den nicht erfüllten Lernzielen, Empfehlun-

gen zu neuen Übungen und einen Tutor zu individueller Beratung. Auf diese Weise versucht man, dem Teilnehmer Hilfe zu bieten und in ihm die Einsicht zu fördern, daß die Evaluierung nicht der Endpunkt des Prozesses, sondern Anlaß zu weiterem Lernen ist.

In bezug auf die psychosozialen Aspekte des Lernprozesses bietet CAFAM zudem noch Veranstaltungen an, welche verschiedene Formen von Kommunikation und Integration der Teilnehmer fördern. Die Themen dieser Tätigkeiten beziehen sich auf das Familienleben und die Arbeitswelt ebenso wie auf Bildungskampagnen, künstlerische Programme und Freizeitgestaltung.

Aufgrund der oben beschriebenen Eigenschaften kann man zusammenfassend sagen, daß das Programm für Weiterbildung innerhalb der Sichtweise eines lebenslangen, entschulten, offenen und flexiblen Lernprozesses anzusiedeln ist, der die Grundlage zu schaffen sucht, von der aus der Schüler unabhängig einen Prozess der Selbstbildung verfolgen kann. Es ist hierbei interessant anzumerken, daß zwei Institutionen sehr unterschiedlicher Natur und Zielsetzung - der Nationale Berufsbildungsdienst SENA und die Kasse für Familienwohlfahrt CAFAM - zur gleichen Zeit diese pädagogische Konzeption und deren praktische Ausarbeitung entwickelt haben. Selbstverständlich haben die verschiedenen Zielsetzungen der Organismen die Verwirklichung der Pläne beeinflußt und erklären die Unterschiede in der Anwendung des Modells und dessen Bewertung. Obwohl die Erfahrung in beiden Fällen noch recht kurz ist, ist doch die Durchführbarkeit des Modells sowohl im Bereich der beruflichen Schulung als auch in dem der deutlich humanistischen Bildung klar bewiesen worden. Der SENA muß sein Augenmerk auf die Ergebnisse richten, die das genannte Modell nach dem wirtschaftlichen Maßstab von Investition und Leistung erbringt; die Direktorin von CAFAM ist dagegen der Ansicht, daß "Uno de los logros más importantes del Programa ha sido cambiar en los participantes la imagen de sí mismos por un autoconcepto más positivo, con más seguridad y confianza en sus propias potencialidades. Los estudiantes consideran que han desarrollado capacidades para continuar estudios en forma independiente y que se ha creado un clima de esperanza para enfrentar el futuro dentro de sus reales posibilidades" (274).

3.3 Lehrerbildung

"La nación será sabia, virtuosa, guerrera, si los principios de su educación son sabios, virtuosos y militares. Ella será imbécil, supersticiosa, afeminada y fanática, si se le cría en la escuela de estos errores. Por eso las sociedades ilustradas han puesto siempre la educación entre las bases de sus instituciones políticas" (275).

Die Führer der jungen amerikanischen Republiken, durchdrängt von diesem Gedankengut, widmen sich der Aufgabe, ein öffentliches Bildungswesen aufzubauen, welches von der Kindererziehung bis zu den höchsten Universitätsstudien reicht. Natürlich verdient der Lehrer, jener Mann, "distinguido por su educación, por la pureza de sus costumbres, por la naturalidad de sus modales, jovial, accesible, franco, en fin que se le encuentre mucho que imitar y poco que corregir" (276), besondere Aufmerksamkeit von seiten der Führer der neuen Staaten. Kaum ist die Unabhängigkeit errungen, beginnt der General Francisco de Paula Santander mit der immer umfangreicher werdenden Gesetzgebung zu der Bildung und dem Stand der Lehrer und treibt die Gründung der ersten pädagogischen Schulen in den drei Hauptstädten Großkolumbiens voran: Bogotá, Caracas und Quito. So beginnt, noch zögernd und unsicher, die Bildung derjenigen, welche für die Erziehung verantwortlich sind, die der Staat seinen Mitgliedern bieten möchte. Doch ist es eben dieser Staat, der weder über die innere Stärke noch über die Mittel verfügt, um seine Gebote zu erfüllen. Bis zum heutigen Tag ähnelt die Gesetzgebung eher der Formulierung dessen, was sein sollte und überflügelt bei weitem die Wirklichkeit. Dies trifft nicht ausschließlich auf den Bereich der Lehrerbildung zu, hat hier jedoch schwerwiegendere Folgen, da ja die berufliche Qualifikation der Erzieher sich direkt auf den Erfolg der Bildungseinrichtungen auswirkt.

Die Weitsicht der Befreiungskämpfer auf dem Gebiet von Bildung und Erziehung kann nur erstaunen; und sicherlich ist ihr Drang danach, ihre Ideale in Gesetzbüchern festzuhalten, Erbgut der Aufklärung. So erscheint die Geschichte der Lehrerbildung als Geschichte der

Utopien, als die Geschichte der unerfüllten Gesetze und als die Geschichte des stets fruchtlosen Kampfes der Obrigkeit, wenigstens ihre eigenen Diener zu kontrollieren. Sie ist ebenfalls die Geschichte ideologischer Auseinandersetzungen, von Machtkämpfen, Sektierertum und Einzelinteressen. Und schließlich ist sie die Geschichte eines Landes, das, obwohl es wie kaum ein anderes in der Bildung das wirkungsvollste Mittel zu Verbesserung und Fortschritt sieht, nie seinen Lehrern den Rang zugewiesen hat, der einer solchen Sicht eigentlich entspräche.

Gestern wie heute steht der Lehrberuf bei den Studenten an dritter Stelle, und es gibt nur wenige, die, so wie es sich Simón Bolivar erträumte, ihre Ruhe und Freiheit opfern, um sich der mühevollen Aufgabe zu verschreiben, dem Staat Bürger zu schaffen . Viel häufiger trifft man jene an, die ohne wirkliche pädagogische Berufung Unterricht geben, um so ihr eigenes Studium zu finanzieren und jene Fachleute, welche die Erziehungsaufgaben mit einfacher Wissensübermittlung verwechseln. Hierzu trägt ohne Zweifel die unsichere wirtschaftliche Lage der Lehrer des öffentlichen Sektors bei, deren Wohlsein mit unheilvoller Regelmäßigkeit von der Not der Staatskassen erschüttert wird, ebenso wie diejenige der Lehrer des privaten Bereichs, deren Beschäftigungsverhältnis dem eines Tagelöhners ähnelt. Aber es ist auch der Einfluß jener unerklärlich weit verbreiteten Überzeugung zu spüren, daß zum Unterrichten keine pädagogischen Kenntnisse nötig sind und daß daher jedermann dazu imstande ist.

In dieser Hinsicht besitzt die Gesetzgebung einen Vorsprung von fast einem Jahrhundert gegenüber der Realität: Schon im Jahre 1892 bestimmt der sogenannte Plan Zerda, daß nur diejenigen den Lehrberuf ausüben können, die fünf Jahre lang eines der Lehrerseminare des Landes besucht haben. Zu jener Zeit hat Kolumbien bereits den endgültigen Schritt hin zum Zentralismus getan und mit den kirchlichen Würdenträgern ein Konkordat unterzeichnet. Die ideologischen Kämpfe um die Reform der Radikalen in den siebziger Jahren liegen bereits weit zurück ebenso wie die Auseinandersetzungen, welche die Arbeit der deutschen Experten hervorrief, die ausschließlich

damit beauftragt waren, die Grundschule und die Lehrerbildung zu reformieren und neu zu strukturieren. Und wenn auch die zwanzig Lehrerseminare, die unter der Leitung der deutschen Mission gegründet wurden, aufgrund der zerstörerischen Bürgerkriege der Jahrhundertwende untergehen, so trifft dies nicht auf das pädagogische Denken von Pestalozzi und Fröbel zu, das in die Lehrerbildung Einzug gehalten hat. Es ist auch nicht das letzte Mal, daß man sich an deutsche Berater wendet: In den zwanziger Jahren unseres Jahrhunderts wird die zweite pädagogische Mission dazu berufen, an der Organisation, Reform und Leitung der Lehrerbildung teilzunehmen. Ihr sind zum großen Teil die neuen pädagogischen Standpunkte innerhalb der sogenannten 'aktiven Schule' zu verdanken, die Aufmerksamkeit, die man von nun an der psycho-sozialen Entwicklung des Kindes schenkt sowie die Anforderungen, die an die räumlichen Eigenschaften der Schulen gestellt werden.

Es muß auch der wertvolle Beitrag von Julius Siebert und Franziska Radke zu der Orientierung und Leitung der ersten, mit der Gymnasiallehrerausbildung beauftragten Institutionen hervorgehoben werden. Der erste hat von Anfang an das Rektorat der Technologischen und Pädagogischen Universität von Tunja inne; die zweite führt die Nationale Pädagogische Hochschule bis zum Jahre 1957.

Zehn Jahre später nimmt eine weitere deutsche Mission ihre Arbeit innerhalb eines Abkommens zwischen den beiden Nationen auf, welches weitreichende Folgen und große Bedeutung für die Grundschule und die Lehrerbildung besitzt. Die von kolumbianischen und deutschen Experten ausgeführten Tätigkeiten umfassen die Bewertung der Elementarunterrichtung ebenso wie die Erstellung von didaktischen Werken für die Lehrer, Lernmaterialien für die Schüler, die Durchführung von Weiterbildungsveranstaltungen, die Gründung von Zentren für pädagogische Weiterbildung sowie die Mitleitung eines Projekts für den Entwurf, Experimentierung, Evaluierung, Produktion und Versand von audiovisuellem Material für den Unterricht in den Elementar- und Sekundarschulen. Wenige Jahre später wird dieses Projekt unter dem Namen 'Nationales Zentrum für Lehrerweiterbildung' (Centro Nacional de Perfeccionamiento Docente - CENAPER) institutionalisiert.

So sind die Elementarschule und insbesondere die Lehrerbildung seit mehr als einem Jahrhundert von dem deutschen pädagogischen Denken vorangetrieben und geprägt worden. Nicht alle Anregungen der Missionen haben Anwendung gefunden, und natürlich mußten die deutschen Erfahrungen den konkreten Verhältnissen Kolumbiens angepaßt werden; doch ist auch so die Geschichte der Lehrerbildung die Geschichte der deutsch-kolumbianischen Zusammenarbeit.

3.3.1 Grundstudien

Gegenwärtig unterliegt die Bildung der Grundschullehrer dem Dekret 080 des Jahres 1974 und den vom Kultusministerium verabschiedeten Verordnungen. Nach diesen Bestimmungen umfaßt die Lehrerbildung einen Zeitraum von sechs Jahren akademischer Unterrichtung, nach dessen Ablauf das Reifezeugnis erstellt wird und einem einjährigen Praktikum - dem sogenannten 'ländlichen Jahr' -,nach welchem die Erlaubnis zur Ausübung des Lehrberufes erteilt wird (277). Die Hauptziele der Lehrerbildung liegen bei der Herausbildung der intellektuellen, analytischen und kritischen Fähigkeiten des Schülers, der Förderung der Achtung der kulturellen und sozialen Werte und der Vorbereitung auf den Lehrberuf. In der Formulierung dieser Ziele kommt das Ideal des tugendhaften und beispielhaften Meisters zum Vorschein, das schon dem Befreier der bolivianischen Länder vorschwebte; doch unterlassen es die einschlägigen Bestimmungen, den Weg und die Instrumente zu nennen, mit deren Hilfe er gebildet werden soll. Weit genauer sind die Funktionen, die den Schulen zugewiesen werden, welche den Lehrerseminaren angeschlossen sein müssen: sie sollen als Beobachtungs-, Erprobungs- und Anwendungsfeld im Bereich des Unterrichts und der schulischen Verwaltung dienen und Arbeiten angewandter Forschung zu didaktischen, methodologischen und administrativen Aspekten erleichtern.

Der Lehrplan folgt dem allgemeinen Modell der diversifizierten Bildung, wonach man versucht, in den Phasen der berufsbezogenen Erkundung und Orientierung sowie der beruflichen Erziehung eine immer spezifischere Unterrichtung anzubieten. Obgleich in dem Falle

der Lehrerbildung die Schulleitung befugt ist, die für diesen Beruf geeigneten Schüler auszuwählen, erfolgt diese Auslese in der Praxis nur sehr oberflächlich. Hierzu trägt ohne Zweifel das Fehlen eines besonderen Lehrplanes zu der ersten Phase der Sekundarstufe bei. Tatsächlich bezieht sich der sogenannte 'Mindestgrundplan' (Plan Fundamental Mínimo) nur auf die letzten vier Jahre des pädagogischen Gymnasiums. In ihm sind die Lehrbereiche und die zeitliche Intensität der verschiedenen Fächer festgelegt. Dies bedeutet, daß es auch im pädagogischen Schulzweig nur einen einfachen Stundenplan gibt, wobei hier noch erschwerend hinzukommt, daß man im Unterschied zu den anderen Zweigen nicht einmal über Programme verfügt, was zu Improvisierung und Auseinanderklaffen der Kriterien auf den verschiedenen Erziehungsstufen geführt hat.

Zweifelsohne ist die Erziehung der zukünftigen Lehrer der Schulzweig, der am unmittelbarsten auf die Berufsausübung direkt nach dem Abitur vorzubereiten sucht, und tatsächlich beginnen drei Viertel der Schulabgänger, nach der Reifeprüfung zu arbeiten. Unter diesen Umständen und in Anbetracht der Bedeutung, welche die staatlichen Stellen gewöhnlich der Lehrfunktion beimessen, erstaunt das geringe Gewicht, welches den pädagogischen Fächern innerhalb des Stundenplans zugestanden wird (278). Da die Lehrerbildung erklärtermaßen eher praktisch als gelehrt sein möchte, soll im folgenden der Fachbereich näher untersucht werden, der am unmittelbarsten mit dieser Zielsetzung verbunden ist: das Lehrpaktikum.

Das Ziel dieses Praktikums besteht darin, den Schülern die Gelegenheit zu geben, ihre Fähigkeiten zu entwickeln und Erfahrungen in den Schultätigkeiten zu sammeln. Die entsprechende Gesetzgebung macht eigens darauf aufmerksam, daß sich diese Fähigkeiten nicht auf die Unterrichtung beschränken, sondern die verschiedenen Aspekte der Organisation, Verwaltung, Durchführung und Bewertung des Unterrichts in der Grundschule umfassen. Das Praktikum wird in den angeschlossenen Schulen in den sogenannten partiellen und integralen Phasen durchgeführt. Die Erstgenannten beginnen im dritten Jahr der Sekundarstufe mit Unterrichtsbeobachtung und -hilfe und werden später mit der Anwendung von Techniken und besonderen Lehr-

methoden in kurzen Unterrichtseinheiten oder Praktikumssitzungen fortgesetzt. Das integrale Praktikum umfaßt zwei Etappen von je zwei Wochen und findet am Anfang und am Ende des letzten Kurses statt. In ihm ist der Schüler unter der Orientierung und Überwachung der Praktikumslehrer für das Funktionieren der Schule der pädagogischen Anwendung verantwortlich.

Die Organisation und Durchführung dieser Tätigkeiten sind dem Praktikumsrat anvertraut, der sich aus dem Rektor des Lehrerseminars, dem Direktor der angeschlossenen Schule, dem Koordinator des Praktikums, mehreren Fachlehrern sowie einem Experten in Erziehungswissenschaften zusammensetzt. Der Praktikumsrat hat zur Aufgabe, den theoretischen Unterricht mit der praktischen Anwendung in der angeschlossenen Grundschule zu koordinieren, Orientierungen zu der Durchführung der Praktika zu erarbeiten und natürlich die Schüler zu bewerten.

Selbstverständlich hängt die Qualität der Lehrerausbildung von vielfältigen internen und externen Aspekten ab, unter denen folgende hervorzuheben sind: Kohärenz zwischen Lehrplänen, Programmen und Praktikumsanweisungen; fachliche und pädagogische Qualifikationen sowie Engagement des Lehrkörpers; und schließlich die im Bildungsgang verfügbaren Mittel. Bevor auf die Untersuchung dieser Punkte eingegangen werden kann, muß darauf aufmerksam gemacht werden, daß die wenigen Studien zu der Grundschullehrerausbildung nur eine geringe Reichweite besitzen und nicht kontinuierlich fortgesetzt werden. Daher sind viele der im folgenden dargestellten Schlußfolgerungen provisorischen oder gar hypothetischen Charakters und benötigen noch eine Überprüfung mittels systematischer Forschungsarbeit (279).

Angesichts der äußerst formalen Eigenschaften des Lehrplans und des Fehlens besonderer Programme für die pädagogische Schulung ist die Ausbildung der zukünftigen Lehrer in hohem Maß auf das Engagement und die Qualifikation der hierfür Verantwortlichen angewiesen. Doch ergibt sich aus einer Evaluierung, die das Kultusministerium vor einigen Jahren durchgeführt hat, daß die Unterrichtung im all-

gemeinen Mängel aufweist, die dem Lehrkörper der pädagogischen Schulen angelastet werden müssen. Im Hinblick auf die Erarbeitung und Anwendung der Praktikumsanweisungen vermerkt die genannte Untersuchung das völlige Fehlen dieser Elemente für das dritte Sekundarjahr, also für die Eingangsphase der pädagogischen Fachbereiche (280). Die Anweisungen der folgenden Jahre - für Beobachtung, Unterrichtshilfe, Durchführung von Unterrichtseinheiten sowie die sogenannten Syntheseanweisungen - weisen Mängel in bezug auf die Abstimmung mit dem theoretischen Unterricht und die Bestimmung der Lernziele auf, weshalb auch keine klaren Überprüfungskriterien erreicht werden. Wenn man beachtet, mit welchem Nachdruck auf die mangelnde Genauigkeit der Kontrollmechanismen, die Subjektivität, mit welcher Ausbilder handeln, und die Tatsache aufmerksam gemacht wird, daß die Praktikumsanweisungen, wenn sie überhaupt existieren, nur in der Hälfte der Fälle Anwendung finden, dann muß natürlich an dem Engagement der verantwortlichen Dozenten gezweifelt werden. Tatsächlich zeigen die Untersuchungen des Kultusministeriums, daß die dem Praktikumsrat übertragenen Tätigkeiten niemals gänzlich wahrgenommen werden. Am häufigsten wird der Aspekt der Planung und Durchführung von Unterrichtseinheiten erfüllt; doch ist ja schon darauf aufmerksam gemacht worden, daß die Zielsetzungen der Praktika über diesen Teil des erzieherischen Tuns hinausgehen.

Einer der Gründe, weshalb die Mitglieder des Praktikumsrates ihre Aufgaben nur ungenügend erfüllen, liegt nach Aussage der Schulleiter bei dem mangelnden Kenntnisstand des Lehrkörpers. Ihrer Meinung nach äußert sich die unzureichende pädagogische Orientierung in den erziehungswissenschaftlichen Fakultäten in dem mangelhaften Vermögen der Lehrer, ihre erzieherischen Aufgaben wahrzunehmen und in der Tendenz, ihr Interesse auf die Durchführung der Programme ihres Fachbereiches zu konzentrieren, wobei sie die pädagogischen Aspekte vernachlässigen, die ja eigentlich Kern ihrer Arbeit sein sollten.

Es gibt jedoch noch andere Faktoren, welche die Erfüllung der Zielsetzungen der Lehrerausbildung behindern. An erster Stelle er-

scheint hier das ungünstige zahlenmäßige Verhältnis zwischen den Pädagogikstudenten, den Schülern der angeschlossenen Grundschulen und den Lehrern, welche für die Praktika zuständig sind. Diese Tatsache äußert sich in einem Übermaß an Arbeit für die letztgenannten, was gleichzeitig die Aufgaben der Orientierung und Begleitung der Praktikanten, die Betreuung der Grundschüler, die Arbeit mit den Eltern und der Gemeinde sowie die Unterrichtsplanung beeinträchtigt (281). Auf der anderen Seite führen übermäßiger Arbeitsanfall und mangelnde Aus- und Weiterbildung der Lehrer zu Unzufriedenheit und Desmotivation und damit zu der Vernachlässigung ihrer Aufgaben.

Ein weiterer Aspekt, der die Durchführung der Programme deutlich beeinträchtigt, bezieht sich auf den bereits mehrmals genannten Mangel an Geldmitteln und die unzureichende Ausstattung der Lehrerseminare. Die überwiegende Mehrheit dieser Einrichtungen besitzt weder Biologie- und Chemielabore noch Werkstätten für spezifische Arbeiten, wie zum Beispiel die Erstellung von didaktischem Material, noch aktualisierte Bibliotheken. Demgegenüber darf also nicht erstaunen, daß die zukünftigen Grundschullehrer nicht lernen, eigenständig Information einzuholen und Forschungsarbeiten durchzuführen, daß sie nur selten Studienangewohnheiten und Fähigkeiten zur Erweiterung ihrer Kenntnisse entwickeln und daß sich viele darauf beschränken, in ihrer Tätigkeit das zu wiederholen, was sie während ihrer Ausbildung gehört haben.

Unglücklicherweise weicht das Bild der Akademiker der erziehungswissenschaftlichen Fakultäten nur geringfügig von dieser Beschreibung ab. Dazu tragen ohne Zweifel die Mängel des höheren Bildungswesens bei, von denen schon an anderer Stelle die Rede war. Hier soll nur auf die enorme Verbreitung pädagogischer Studiengänge hingewiesen werden: seit der Gründung der ersten Fakultät in der Nationalen Universität im Jahr 1932 sind entsprechende Programme in mehr als achtzig post-sekundaren Institutionen eingerichtet worden. Meist werden solche Programme mit lukrativen Zielsetzungen begonnen, da man davon ausgeht, daß das Studium der Erziehungswissenschaften keiner besonderen Ausstattung bedarf. Sehr häufig verfügen die Institute höherer Bildung nicht einmal über eine ausrei-

chende Bibliothek, und gewöhnlich erlaubt die Entlohnung der Dozenten nicht, hochqualifiziertes Personal einzustellen.

Im allgemeinen scheint die höhere pädagogische Bildung dem Weg der Lehrerseminare zu folgen. Diese erleben seit Ende der dreißiger Jahre bis ungefähr 1965 ein außergewöhnlich schnelles Wachstum, welches auf dieselben Gründe zurückzuführen ist, die zu der Ausdehnung der Sekundarschule geführt haben: das Entstehen der städtischen Mittelschichten und die Einbeziehung der Frau in die Arbeitswelt. Dieser letzte Faktor besitzt ein größeres Gewicht in der pädagogischen Bildung, da die Rolle der Erzieherin oftmals als Fortsetzung der traditionellen Aufgaben als Mutter aufgefaßt werden. Die Ausdehnung der pädagogischen Bildung wird von zwei grundlegenden Veränderungen begleitet: einem starken Privatisierungsprozeß aufgrund der vom öffentlichen Sektor unbeantworteten Nachfrage und der Betonung der Feminisierung, die sogar schon am Anfang unseres Jahrhunderts spürbar war (282).

Das genannte Wachstum findet, zumindest in dem erwähnten Zeitraum, auf der Basis der privaten Lehrerseminare für Frauen statt, welche gleichzeitig jene Institute darstellen, welche die größte Anzahl ungenügend ausgebildeter Lehrer aufweisen. Dies bestätigt die allgemeine Tendenz, auf die schon im Zusammenhang mit der Sekundarschule aufmerksam gemacht wurde, wo der Zuwachs an Schülern mit der Verminderung der Bildungsqualität einhergeht. Doch kommen im Fall der Lehrerseminare noch andere Faktoren hinzu, welche sich negativ auf das Bild des Lehrers auswirken. Über die bereits traditionelle Unterbewertung des Berufes hinaus führen der Vorrang des weiblichen Geschlechtes unter den Erziehern, die kurze Dauer der Ausbildung und die geringen Löhne zu einer wenig prestigereichen sozialen Einordnung des 'Schulmeisters'.

Außerdem rechnet der Lehrerstand erst seit knapp fünfzig Jahren mit einigen Mindestelementen, die seine Dienstlaufbahn bestimmen. 1937 wird ein Mindestlohn für Lehrer festgesetzt und eine Besoldungseinstufung für Grundschullehrer eingeführt. Wenn auch die Anwendung der entsprechenden Gesetzgebung wegen der komplexen Vorgehen er-

schwert wird, so besteht doch kein Zweifel daran, daß diese Maßnahme einen wichtigen Schritt zur Professionalisierung der erzieherischen Tätigkeiten darstellt. 1945 wird auch die Besoldungseinstufung für Sekundarlehrer eingeführt (Gesetz 45) ebenso wie die Einordnungskriterien, die in großen Zügen auch heute noch Gültigkeit haben. Es sind dies die Titel oder Studienjahre, die Dienstzeit und die Beurteilung der Tätigkeiten durch die Inspektoren des Bildungswesens.

Von den sechziger Jahren an erfolgt ein drastischer Rückgang in der Wachstumsrate der pädagogischen Schulen. Diese Erscheinung weist zum Teil auf die Sättigung des Arbeitsmarktes hin, ist jedoch wohl unmittelbarer im Zusammenhang mit der Verbreitung der Gymnasien und den pädagogischen Fakultäten zu sehen. Diese beiden Tatsachen kennzeichnen die Verstärkung des städtischen Charakters der Lehrerausbildung und konzentrieren in immer stärkerem Maß in der Stadt die Möglichkeiten sozialen Aufstiegs durch Bildung. Dies trägt weitgehend zu einem allgemeinen sozialen Verhalten bei, welches große Bedeutung für die Entwicklung des Landes besitzt: das hartnäckige Streben der Menschen, in den Städten zu leben und zu arbeiten. In dem besonderen Fall der Lehrer hat dieses Verhalten schwerwiegende Folgen: das sogenannte Landschuljahr wird, wenn man es überhaupt erfüllt, oft als eine Art Strafe oder zumindest als unangenehme und vorübergehende Bedingung aufgefaßt. Selbstverständlich fördert dies nicht die Identifizierung des Lehrers mit seiner Landgemeinde; aber darüber hinaus erlaubt ihm seine Bildung nur selten, ganz den ihm übertragenen, vielfältigen Aufgaben zu entsprechen.

Unabhängig von der Lage der Schulen im ländlichen oder städtischen Raum wird ihre soziale Umgebung als sehr wichtig für das erzieherische Handeln betrachtet. Diese Überzeugung kommt in den rechtlichen Verfügungen zur Lehrerausbildung zum Ausdruck, welche schon im Jahre 1963 das Gemeindeprojekt in den Lehrplan aufnehmen (Dekret 1955). Hiermit wird versucht, den zukünftigen Lehrern einen direkten Kontakt mit gesellschaftlichen Themen anzubieten und sie in das Studium der konkreten und häufig auftretenden Probleme

Kolumbiens einzuführen. Unglücklicherweise ist dieses Projekt ein weiteres Vorhaben, das nur auf dem Papier besteht. Im allgemeinen zeigen die Lehrer der pädagogischen Schulen dieser Thematik gegenüber einen hohen Grad an Verwirrung, die durch das Fehlen von Programmen und Orientierungshilfen noch verschärft wird. Nur selten werden methodische und wirklichkeitsnahe Untersuchungen und Analysen des Habitat durchgeführt, und nur bei wenigen Gelegenheiten erreicht man etwas mehr als isolierte Aktionen, die nicht besonders zu der Anhebung des sozio-kulturellen Niveaus der Gemeinschaft beitragen. Oftmals wird die mangelhafte Ausführung der Einheit 'Praktikum von Tätigkeiten mit der Gemeinschaft' mit dem niederen kulturellen und moralischen Stand vieler Elternhäuser, dem Auseinanderleben von Eltern und Kindern, dem staatlichen Paternalismus und dem Mangel an Mitteln begründet; also gerade mit jenen Punkten, denen die Arbeit dieser Einheit entgegenzuwirken sucht. Da darf natürlich nicht überraschen, daß die Schulabgänger ihren täglichen Aufgaben mit ebenso großer Verwirrung gegenüberstehen.

Diese Situation wird noch bedeutsamer in den städtischen und ländlichen Randgruppen, wo der Lehrer gewisse Aufgaben der Gemeindeentwicklung wahrnehmen soll (283). Diese umfassen eine ganze Reihe von Tätigkeiten, die weit über die akademische Arbeit im strengen Sinne hinausgehen. Sie beinhalten die Förderung des Schulbesuches der Kinder, bedeuten Bekämpfung des Analphabetentums, Unterrichtung in Fragen der Ernährung, Hygiene und Gesundheit; sie verlangen Beratung bei der Verbesserung der Infrastruktur und Schulung in landwirtschaftlichen Techniken und Wissen; aber sie umschließen auch Tätigkeiten wie die Vorbereitung von Festlichkeiten, die Durchführung von Nähkursen, Buchführung und Werken; Sexualerziehung von Erwachsenen, die Behandlung von Erziehungsproblemen, Freizeitbeschäftigung und Sport, Umweltschutz und anderes mehr. Ganz offensichtlich handelt es sich um sehr anspruchsvolle Tätigkeiten, die eine sorgfältige Vorbereitung und die Koordinierung verschiedener Institutionen verlangen. Seltsamerweise besitzt die formale Erziehung nicht die multidisziplinären Teams, deren Güte und Erfolg im Bereich der nicht-formalen Bildung schon bewiesen wurde. Dies bedeutet, daß der Grundschullehrer oft alleine vor die vielschichtigen Probleme der Gemeinde gestellt ist und zu ihrer

Bewältigung über eine ausnehmend weitgefaßte Bildung verfügen müßte. Doch ist ja bereits darauf hingewiesen worden, daß das pädagogische Abitur sich nur wenig von der Sekundarschule im allgemeinen unterscheidet. Auch hier herrscht theoretischer, memoristischer und nicht-analytischer Unterricht vor; auch hier ist eine deutlich städtische und von der Problematik des Landes und seiner Randgruppen weit entfernte Orientierung festzustellen; auch hier gelingt es nicht, wirkliches Engagement mit dem Nächsten und einen annehmbaren Grad an Berufsethos zu fördern. Doch spielt hier weit mehr als in den anderen Gymnasialzweigen ein außerschulischer Faktor, nämlich die Reife des Menschen, eine große Rolle. Es ist einfach schwierig, sich vorzustellen, daß ein Mensch, der kaum die vom Gesetz festgelegte Volljährigkeit erreicht, die Fähigkeit besitzt, nicht nur die Erziehung der Kinder, sondern sogar das vielschichtige Leben der Gemeinschaft zu orientieren.

Wer entscheidet sich für den Beruf des Lehrers? Die Antwort ist notwendigerweise allgemein und etwas spekulativ, denn sie ist Ergebnis von individuellen und subjektiven Erfahrungen und einigen wenigen Teiluntersuchungen (284). Ohne Zweifel gibt es ganz unterschiedliche Anlässe wie zum Beispiel die Kürze des Ausbildungsganges, die große Anzahl der Lehrerseminare und in jüngerer Zeit der pädagogischen Fakultäten, die Möglichkeit, lange Ferien zu genießen, die Chance des sozialen Aufstiegs, aber auch eine echte Berufung zum Dienst an der Gesellschaft. Auf den ersten Blick scheint die Möglichkeit, größeres soziales Prestige zu erringen, dem bescheidenen Status zu widersprechen, den der Erzieher gewöhnlich im gesellschaftlichen Gefüge einnimmt. Doch besitzt sie auf individueller Ebene noch eine gewisse Bedeutung, denn die Lehrer stammen meist aus den mittleren und unteren Schichten der ländlichen und städtischen Mittelklasse. In rein wirtschaftlicher Hinsicht liegen die Pädagogikschüler im Vergleich zu den anderen Gymnasiasten an der vorletzten Stelle. Bezüglich des Bildungsstandes der Eltern ergibt sich jedoch eine andere Situation: normalerweise verfügen diese über eine höhere Schulbildung als der Durchschnitt ihrer sozialen Schicht, wobei die Bildung der Mütter von besonderer Bedeutung ist und auf die Wahl des Lehrberufes einzuwirken scheint.

Die gleiche sozio-ökonomische Zusammensetzung liegt heutzutage bei den Lizentiaten der Erziehungswissenschaften vor. Dies erklärt sich dadurch, daß die meisten Studenten der pädagogischen Fakultäten Grundschullehrer sind, wobei dieses Phänomen in den Abendkursen besonders klar zum Vorschein kommt. Die vorhandenen Untersuchungen vermerken übereinstimmend, daß die Primarschullehrer mittels der Universitätsstudien ihren sozialen Status und ihre Einkommen zu erhöhen suchen. Außerdem bedeutet der Sprung zur Sekundarschule die berufliche Einordnung in städtischen Gebieten und damit den Genuß besserer Dienstleistungen.

Die Universitätsprofessoren gehören traditionell zu den höheren Gesellschaftsschichten. Sie werden unter den Akademikern der verschiedenen Wissensgebiete ausgewählt. In dem Teil, der die post-sekundare Bildung behandelte, wurde schon auf ihr nicht immer zufriedenstellendes Bildungsniveau verwiesen; jetzt ist es angebracht zu unterstreichen, daß es keinerlei besondere Ausbildungsgänge für Hochschulpädagogik gibt. Dies ist nicht ausschließlich in den kolumbianischen Universitäten der Fall; auf der ganzen Welt gibt es die Tendenz, dem fachlichen Teil der Lehrerausbildung in dem Maße größeres Gewicht beizumessen, wie man in der Pyramide des Bildungswesens aufsteigt. Doch bleibt damit eine Lücke bestehen, besonders in einem Land, in dem die post-sekundare Bildung den Leitlinien des Schulwesens folgt und wo der Abiturient nicht auf selbständiges Lernen vorbereitet worden ist. Über diese inneruniversitäre Situation hinaus gibt es einen weiteren Faktor von größter Bedeutung für das Erziehungswesen im allgemeinen: nach den jüngsten Statistiken vereinigen die wenigen Universitäten, die Postgraduiertenprogramme in Pädagogik anbieten, nur knapp 1.000 Studenten auf der Stufe des Magisters - es gibt keine Promotion -, von denen im Jahre 1982 etwas mehr als 14 % ihr Studium abschlossen. Alles ließe annehmen, daß diese Studienabsolventen die 'Elite' des Erziehungswesens darstellten und eine große Nachfrage bestünde. Doch beweist die Realität das Gegenteil. Dies beruht zum Teil auf der geringen Bedeutung, welche den Erziehungswissenschaften beigemessen wird; doch scheint der Hauptgrund bei dem Prestige der genannten Universitäten zu liegen. Hier fällt ganz besonders die Aus-

setzung der Programme in den öffentlichen Universitäten mit gutem Ruf in dem genannten Bereich ins Gewicht: die Nationale Universität, die Nationale Pädagogische Hochschule und die Pädagogische und Technologische Universität von Kolumbien (285).

Eine etwas sonderbare Lage ergibt sich im Bereich der nicht-formalen Erziehung. Wie bereits dargestellt, umfaßt diese Modalität ein breites Band an Tätigkeiten, die von Elementarwissen bis zur Analyse von Stellungnahmen reichen, die enorme Bedeutung für das Leben des Erwachsenen besitzen. Seit etwas mehr als zehn Jahren hat man die Schüler der letzten Gymnasialjahre, die den sogenannten 'Sozialdienst für Alphabetisierung und Gemeindearbeit' ableisten müssen, zu elementaren Schulungstätigkeiten herangezogen. Natürlich stellt dieser Dienst eine Notmaßnahme dar, um den vielfachen Problemen der kolumbianischen Gesellschaft entgegenzuwirken, und umschließt keine besondere Schulung der Gymnasiasten. Zudem wird er meist als einfache Bedingung, fast als ein weiteres Fach, angesehen, und wenn er auch eine Erfahrung von hohem erzieherischem Wert für die Gymnasiasten sein kann, so trägt er doch kaum zu der Anhebung des sozio-kulturellen Niveaus der Zielgruppen bei. Außerdem ähnelt er eher einer Anzahl punktuell begrenzter Aktionen, denn er ist nicht Teil eines strukturierten Programms größerer Reichweite, was nicht nur zu stetem Auswechseln der Bildungsagenten - hier der Gymnasiasten - führt, sondern auch zu der Wiederholung von deutlich begrenzten Tätigkeiten.

Die wenigen Untersuchungen zu dem Thema der Bildungsagenten im Bereich der nicht-formalen Erziehung (286) vermerken eine ansehnliche Vorherrschaft von unbezahlten Freiwilligen, einer Menschengruppe, die nur wenige Stunden auf die Bildungstätigkeiten - vorzugsweise Elementarschulung - verwendet und die dazu neigt, diese nach relativ kurzer Zeit wieder zu verlassen. Im allgemeinen gehören diese Agenten zu den Mittelschichten und sind überwiegend jünger als dreißig Jahre. Doch müssen diese Angaben mit Vorsicht behandelt werden, da in der Grundgesamtheit der Bildungsagenten die Sekundarschüler mit einbezogen sind. In der Gruppe der Berufserzieher findet man auch tatsächlich häufiger Personen fortgeschrittenen

Alters, eines höheren sozialen Status und höherer Schulbildung vor. Doch mangelt es auch ihnen an besonderer Ausbildung: trotz der enormen Bedeutung der nicht-formalen Erziehung in Kolumbien gibt es kein einziges Programm im Bereich der Erwachsenenbildung. Daher ist es auch nicht erstaunlich, daß der herausragende Wunsch der Bildungsagenten die Möglichkeit zur Fort- und Weiterbildung ist.

Die sozial heterogenste Gruppe wird wohl von den Instruktoren des Nationalen Berufsbildungsdienstes SENA gebildet. Wie bekannt, wählt der SENA sein Lehrpersonal unter den Fachleuten der verschiedenen Berufszweige aus, weshalb sowohl Techniker als auch Technologen und Akademiker eingestellt werden. Doch herrschen heutzutage die Akademiker unter den Stellenbewerbern des SENA vor. Wie bereits beschrieben wurde, verfügt der SENA über ein internes Ausbildungswesen, das ganz gezielt auf die Aufgaben der beruflichen Schulung vorzubereiten sucht. Die konkrete Organisation dieser pädagogischen Ausbildung hat seit Bestehen der Institution einige Veränderungen erfahren. Heutzutage erhalten die zukünftigen Instruktoren ein Stipendium und werden ein halbes Jahr lang in besonderen Zentren zusammengefaßt, in denen ein intensives, ganztägiges Programm stattfindet.

Zusammenfassend kann man sagen, daß die Lehrer sowohl des formalen als auch des nicht-formalen Bildungswesens zu den mittleren Schichten der kolumbianischen Gesellschaft gehören. Mit Ausnahme des Hochschulbereichs erfreut sich der Beruf des Lehrers keines großen Prestiges, obwohl es natürlich Abstufungen gibt, die in den hier aufgeführten allgemeinen Betrachtungen keine Aufnahme finden. So ergeben sich zum Beispiel Unterschiede hinsichtlich von Status und Ansehen je nach geographischer Lage des Arbeitsplatzes und der sozio-ökonomischen und kulturellen Entwicklungsstufe der umgebenden Gemeinschaft sowie des Ansehens der jeweiligen Institution. Der letzte Aspekt beeinflußt ganz besonders den Rang des Universitätsdozenten, da innerhalb des post-sekundaren Bildungssystems sehr starke Unterschiede auftreten. Auf allen Stufen, aber in höherem Maß in den fortgeschrittenen Bildungsphasen, tauchen die Einstellung von pädagogisch unzureichend ausgebildetem Personal auf und eine starke Verstädterung des Unterrichts sowohl in seinen Inhalten als

auch in bezug auf die sozio-kulturellen Bezugspunkte.

3.3.2 Fort- und Weiterbildung

"El perfeccionamiento del Magisterio es la mejor garantía para la eficacia de la labor docente. Esta tarea es tanto más necesaria en nuestro medio por el crecidísimo número de docentes que no poseen los estudios profesionales pertinentes. Por esta circunstancia, sin descuidar el perfeccionamiento general de todo el Magisterio, debe prestarse especialísima atención al problema del personal no titulado" (287).

Diese Worte, schon vor drei Jahrzehnten formuliert, könnten ohne weiteres in jeder Beurteilung der Qualifizierung der kolumbianischen Lehrer auftauchen. Natürlich besitzt die 'äußerst große Zahl' von Lehrern ohne Ausbildung, von der Gabriel Betancur sprach, heutzutage nicht mehr das gleiche Ausmaß wie zu jener Zeit, als 70 % der Lehrer keine berufliche Vorbereitung vorwiesen. Es ist auch nicht zu leugnen, daß viele der Anregungen und Empfehlungen der fünfziger Jahre innerhalb des Sektors Widerhall gefunden haben und in Programmen und Gesetzesbestimmungen festgehalten worden sind. Tatsächlich haben die seither unternommenen großen Bildungsreformen auf der Suche nach der Lösung des Problems der Unterrichtsqualität der Weiterbildung der Lehrer besondere Aufmerksamkeit geschenkt. So wird im Jahre 1968 das Kolumbianische Institut für Pädagogik (Instituto Colombiano de Pedagogía - ICOLPE) als Einrichtung für Bildungsforschung, pädagogische Beratung und Herstellung von didaktischen Medien gegründet (Dekret 3153); wenige Jahre später übernimmt das Institut die Fort- und Weiterbildung der Lehrer (Dekret 766 von 1974) und wird damit zu dem hervorragendsten Ort der pädagogischen Forschung und Bildung. Doch zählt die Einrichtung nur mit einer sehr vergänglichen Existenz: schon 1976 werden forschende und lehrende Tätigkeiten wieder voneinander getrennt. Erstere werden der Nationalen Pädagogischen Hochschule übertragen; die Weiterbildung, pädagogische Beratung und Erstellung von Lernmitteln sind von nun an Aufgabe der Generalleitung für Fort- und Weiterbildung der Lehrer, Curriculum und Unterrichtsmedien des

Nationalen Kultusministeriums (Dekret 088).

Trotz dieser und anderer Maßnahmen ist das Problem der Lehrerbildung nicht gelöst. Gestern wie heute besitzt ein Gutteil der Lehrer nicht die wünschenswerte Ausbildung - hiervon war schon im Zusammenhang mit dem formalen Erziehungswesen die Rede -, und selbst die Lehrerseminare und Hochschulen vermitteln nicht immer ausreichende Kenntnisse für die Arbeit des Erziehers. Gestern wie heute - und hier liegt ein weiterer großer Unterschied zwischen den Ländern der Dritten Welt und den Industrienationen im Bereich von Bildung und Erziehung - verlagern die Mängel der pädagogischen Grundstudien einen Teil ihrer eigenen Aufgaben auf die Weiterbildung und zwingen damit zu kostspieligen Veranstaltungen späterer Ausbildung der bereits im Dienst stehenden Lehrer.

Dieser Lage entspricht das Nationale Fort- und Weiterbildungssystem für Lehrer, das 1980 durch das Dekret 2762 gegründet wurde. Es handelt sich hierbei um ein komplexes Gefüge von öffentlichen und privaten Organisationen, welches versucht, Bildungsveranstaltungen von sehr unterschiedlichem Inhalt, Niveau und Dauer anzubieten. Die entsprechenden Tätigkeiten gehorchen drei großen Zielen: der Professionalisierung, der Aktualisierung und der Spezialisierung der im Dienst stehenden Lehrer. Die Professionalisierungs- und Weiterbildungskurse finden in den bereits beschriebenen Institutionen des formalen Systems, nämlich den Lehrerseminaren und Hochschulen statt. Je nach der akademischen Stufe der Veranstaltungen führen die verschiedenen Programme zu den Titeln des Abiturienten in Pädagogik beziehungsweise des Fachmannes, Technologen oder Lizentiaten in Erziehungswissenschaften. Die zum Abitur in Pädagogik führenden Programme werden ihrerseits auf drei Stufen angeboten, um so den Bedürfnissen der Lehrer in Funktion ihrer Schulbildung zu entsprechen; die Teilnahme an weiterführenden Programmen ist an das Reifezeugnis oder, im Falle der Studien zur Spezialisation, an ein Hochschulzeugnis gebunden (288). Die Kurse der Weiterbildungsprogramme werden nach ihren Zielgruppen eingeteilt: Vorschul-, Primarschul- und Sonderschullehrer; Lehrer der Sekundar- und Mittelstufe; Personen, die innerhalb des Schulwesens Aufgaben der Leitung, Supervision, Planung oder Ausbildung wahrnehmen; Bil-

dungsagenten der nicht-formalen Modalität; und schließlich Lehrer, die in Indianergemeinden arbeiten. Die Veranstaltungen zur Weiterbildung können von ganz unterschiedlichen Institutionen durchgeführt werden; hier sind die sogenannten Experimentellen Pilotzentren (Centros Experimentales Piloto) besonders zu nennen. Diese Zentren wurden gleichzeitig mit der Generalleitung für Fort- und Weiterbildung der Lehrer mit dem Ziel gegründet, als regionale Stützpunkte für die Aufgaben zu dienen, welche der Leitung übertragen wurden: Organisation, Koordinierung, Supervision und auch direkte Durchführung der Bildungsveranstaltungen; Erprobung und Evaluierung neuer Lehrprogramme; Förderung der Herstellung von Lernmitteln; fachliche Beratung und anderes mehr (289). Seit 1980 sind die Versuchszentren unmittelbar für die Ausbildung auf regionaler Ebene verantwortlich, während das Ministerium, insbesondere die Generalleitung für Fort- und Weiterbildung der Lehrer, Curriculum und Unterrichtsmedien, die allgemeinen Richtlinien für das Bildungssystem für Lehrer hervorbringen muß.

Um die vielfältigen Aufgaben, welche der Direktion im Zuge der Bildungsreform von 1976 übertragen wurden, wahrzunehmen, sind folgende Abteilungen errichtet worden:

- Abteilung für gedruckte und audio-visuelle Materialien; sie ist mit dem Entwurf, Erarbeitung und Erprobung von Lernmitteln sowie der Evaluierung und Genehmigung jener Materialien betraut, die im Privatsektor hergestellt werden.
- Abteilung für Entwurf und curriculare Programme der formalen Bildung; hier werden die Lehrpläne für das Schulwesen und die Lehrerausbildung entworfen und die entsprechenden Programme entwickelt.
- Abteilung für die Koordinierung der Experimentellen Pilotzentren; sie hat die Leitung und Koordinierung der Fort- und Weiterbildung mit Hilfe der Versuchszentren zur Aufgabe.
- Abteilung für Fernunterricht; diese ist für den Entwurf, die Erarbeitung und die Erprobung von Fernschulungsprogrammen verantwortlich.
- Abteilung für Entwurf und curriculare Programme der nicht-for-

malen Bildung; ihre Hauptaufgaben beziehen sich auf die Erstellung von Programmen nicht-formaler Bildung und auf die Bestimmung jener Programme, die durch den Fonds für Volkstümliche Schulung gefördert werden sollen.

- Abteilung für Dokumentation und Information; verantwortlich für die Einrichtung von Fachbibliotheken sowie für den Dokumentations- und Informationsdienst zur Unterstützung der Arbeit des Kultusministeriums und der Versuchszentren.
- Abteilung für die Beurteilung der Schulleistungen; diese ist mit der Evaluierung der internen und externen Leistung des Schulwesens betraut. Hierbei wird sie von den Versuchszentren unterstützt.

Es gibt keine detaillierten Untersuchungen zu den konkreten Bildungsveranstaltungen der im Dienst stehenden Lehrer; es sind jedoch mit einem gewissen Nachdruck und ziemlicher Regelmäßigkeit Kritiken und Kommentare zu hören, welche die Qualität, Kohärenz und Angemessenheit in Frage stellen, die diese Veranstaltungen für die Arbeit der Erzieher besitzen. Selbstverständlich hängen Nutzen und Qualität der Weiterbildung weitgehend von den hiermit beauftragten Einrichtungen ab, und es darf angenommen werden, daß sich sowohl deren Schwächen als auch deren Stärken auf die Bildung der Lehrerschaft auswirken. In diesem Sinne kann die im Zusammenhang mit dem formalen Erziehungswesen vorgenommene Analyse mit derselben Gültigkeit auf die hier behandelte Thematik übertragen werden.

Ein anderer, viel weiter gefaßter Aspekt bezieht sich auf die Organisation und Orientierung des Nationalen Systems für Fort- und Weiterbildung und damit auf dessen leitende Instanz. Das härteste und vernichtendste Urteil hierüber ist ohne Zweifel von einer Arbeitsgruppe des Kultusministeriums selbst abgegeben worden, welche die Meinung vertritt, daß es das genannte System gar nicht gibt und daß man weiterhin dem althergebrachten Modell voneinander isolierter Kurse von geringer Bedeutung für die konkreten erzieherischen Aufgaben folgt (290). Im allgemeinen beschreiben die Autoren die Arbeit der verantwortlichen Direktion als 'dürftig' und führen folgende Gründe an: Zersplitterung der fachlichen Kapazität

und Verdoppelung der Arbeit hinsichtlich der Ausarbeitung der Lehrpläne; Verzerrung innerhalb des Organisationsprozesses der Versuchszentren, die längst dem fachlich-administrativen Einflußbereich der Direktion entglitten sind; unzulängliche Koordinierung zwischen den Abteilungen und den übergeordneten Verwaltungseinheiten des Ministeriums; und mangelnde Bestimmung von Funktionen und Verfahren der einzelnen Abteilungen. Leider lassen die wenig klare Methodik der Arbeit und die Globalität, mit welcher die Ergebnisse dargestellt werden, den Verdacht eines gewissen Grades an Subjektivität bei der Meinungsbildung aufkommen. Doch behält trotzdem die Tatsache Bedeutung, daß ein Dokument, welches von dem Amtszimmer des Ministers herrührt, die Erfüllung der Aufgaben der Generalleitung für Fort- und Weiterbildung der Lehrer, Curriculum und Unterrichtsmedien bei wenig mehr als 20 % ansetzt.

Weitaus günstigere Ergebnisse erbringt eine 1980 unter der Leitung des damaligen Staatssekretärs des Bildungsministeriums durchgeführte Untersuchung (291). Auch bei dieser Arbeit kann eine gewisse Parteilichkeit nicht ausgeschlossen werden. Diese äußert sich in wohlwollenden Beurteilungen von Aufgaben, die ganz offensichtlich nicht mit der nötigen Aufmerksamkeit erfüllt werden. So werden als voll erfüllt die Funktionen des Entwurfs und Ausarbeitung von Lehrplänen und Programmen für die verschiedenen Stufen des Schulwesens und für die Fort- und Weiterbildung der Lehrer dargestellt. In der vorliegenden Arbeit ist jedoch schon erwähnt worden, daß die Programme der formalen Bildung zum großen Teil von Inspektoren und deutschen Experten vorbereitet wurden und daß es oftmals für die technischen Fächer der beruflichen Erziehung keine spezifischen Programme gibt.

Abgesehen davon, wie weit die Aufgaben als erfüllt angesehen werden - die zuletzt genannte Studie schätzt dies auf etwa die Hälfte (292) -, nennen die beiden Untersuchungen übereinstimmend bestimmte Mangelerscheinungen, welche den Lauf der betrachteten Programme beeinträchtigen. Natürlich wird der Mangel an Mitteln und erfahrenem Personal hervorgehoben; doch werden auch Fehler aufgezeigt, die zu der Überlegung führen, daß der rationelle Einsatz

der vorhandenen Mittel zu weit zufriedenstellenderen Ergebnissen führen würde. So erweist sich als eine Konstante in der inneren Organisation der Direktion und des ganzen Ministeriums die Atomisierung von Funktionen und Zuständigkeiten, wodurch die Durchführung von Plänen und Programmen beträchtlich erschwert wird. Auf der anderen Seite führt die unzulängliche Koordination der verschiedenen Direktionen und sogar der Abteilungen zu Funktionsüberschneidungen und Arbeitsverdoppelung, was wiederum Verschwendung der Mittel, Isoliertheit in den Tätigkeiten und vor allem eine beachtliche berufliche Frustration der Mitarbeiter bedeutet.

Natürlicherweise beeinträchtigen alle diese Faktoren die innere Leistungsfähigkeit des Ministeriums und des Erziehungswesens an sich. In dem konkreten Zusammenhang der Lehrerbildung muß angemerkt werden, daß die Abteilung für Entwurf und curriculare Programme der formalen Bildung nur ganz allgemeine Richtlinien hervorgebracht hat, die hauptsächlich die Wissensgebiete des Mindestlehrplans der Schule und der pädagogischen Studiengänge aufnehmen. Ansonsten versiegen die Richtlinien in der Aufzählung des Sein-Sollens, übergehen jedoch die für die Anwendung der Studienpläne nötigen Anweisungen (293). Im Grunde ist es nicht einmal gelungen, einen wirklichen Lehrplan zu entwickeln, denn die genannten Leitlinien beinhalten keinerlei Angaben zu der Folge und den Zielen der großen Fachbereiche der zu entwickelnden pädagogischen Programme.

Es könnte eingewandt werden, daß dies nicht Aufgabe der zentralen Verwaltung ist und daß die vom Nationalen Kultusministerium verabschiedeten Verordnungen gerade den Versuchszentren die Koordinierung, Organisation, Durchführung, Genehmigung und Supervision der Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen übertragen. Diese Verfügungen gehorchen dem Prinzip der Dezentralisation und erlauben, die lokalen Bildungsanforderungen und operative Kapazität zu berücksichtigen. Einer solchen Strukturierung fehlt es nicht an Logik und Funktionsfähigkeit, aber ihre Leistung hängt in hohem Maß von der Kommunikation zwischen den lokalen, regionalen und nationalen Stellen ab, von der Vorzüglichkeit des Personals, der verfügbaren

Mittel und von den Befugnissen und der Autorität der genannten Zentren, die zu einer Art regionalem Ministerium werden. Die Empfehlungen der Untersuchung des Staatssekretariats in dem Sinn, der Abteilung für die Koordinierung der Experimentellen Pilotzentren größere operative Kapazitäten und den Rang einer Generaldirektion zu verleihen, lassen jedoch gleich zu Beginn an den wirklichen Befugnissen der genannten regionalen Nebenstellen Zweifel aufkommen. Hinzu kommt noch eine gewisse Verwirrung in den einschlägigen gesetzlichen Verfügungen: während das Dekret 088 von 1976 die Versuchszentren als Nebenstellen der Generaldirektion für Fort- und Weiterbildung definiert, ist dies in dem Dekret 1826 des Jahres 1978 nicht der Fall. Dies hat zu unterschiedlichen Organisationsformen dieser Zentren und zu dem Fehlen von einheitlichen Kriterien in deren Tätigkeiten geführt. Wenn man zudem bedenkt, daß die Abteilung, die gegenwärtig mit der Koordinierung der Versuchszentren betraut ist, an internen Informationsschwierigkeiten leidet, so kann man den Eindruck nicht vermeiden, daß trotz der scheinbaren Oberflächlichkeit der Untersuchung von Adárraga, Herrera und Caicedo das vernichtende Urteil dieser Arbeitsgruppe nicht allzu weit von der Wirklichkeit entfernt liegt.

Einer der größten Anreize für die Teilnahme der Erzieher an Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen liegt bei deren Wert für den Aufstieg in der Lehrereinstufung (294). Für jede der vierzehn bestehenden Stufen sind bestimmte Voraussetzungen festgelegt worden, welche die Dienstzeit, den Titel und die Teilnahme an Bildungsveranstaltungen kombinieren, die der Erzieher nachweisen kann. Auf diese Weise wird versucht, gleichwertig der in der Praxis angesammelten Berufserfahrung und der erlangten Bildung der Lehrer Rechnung zu tragen. Die pädagogischen Titel, welche im formalen Erziehungswesen erteilt werden, sind ausreichende Voraussetzung, um auf verschiedenen Ebenen des Einstufungssystems eingeordnet zu werden. So besitzt der Abiturient in Pädagogik das Recht, auf der ersten Stufe eingeordnet zu werden, dem Experten in Erziehung entspricht die zweite Stufe, der Fachmann in Erziehung beginnt seine Laufbahn auf der vierten und der Technologe und der Lizentiat auf der fünften beziehungsweise siebten Stufe. Auf dieser anfänglichen Klassifizierung aufbauend werden für jeden Aufstieg durch-

schnittlich drei Jahre fortlaufende oder unterbrochene Berufserfahrung und zusätzlich die Teilnahme an Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen verlangt. Letztere haben eine längere Dauer für jene Lehrer, die keine pädagogischen Titel besitzen (295). Mit Hilfe des Systems für Fort- und Weiterbildung kann man bis zu acht Stufen von der Eingangsklassifizierung aus aufsteigen; für die letzten beiden Stufen ist das Diplom des Lizentiaten in Erziehungswissenschaften erforderlich.

Selbstverständlich stellt dieses Einstufungssystem für die Erzieher einen wichtigen Aufstiegsmechanismus dar. In dem öffentlichen Bildungswesen entspricht die Einstufung in diesem System der Staffelung der Gehälter, womit ein gewisses Maß an Gerechtigkeit in der Entlohnung der Lehrer erreicht wird. In diesem Zusammenhang ist auch zu unterstreichen, daß die einheitliche Behandlung der Lehrer aller Stufen des Schulwesens in hohem Maß zu deren Angleichung beiträgt und damit die alte Diskriminierung von Grund- und Sekundarschullehrern überwindet. Auf der anderen Seite ist die Einstufung eine der Voraussetzungen zur Übernahme von leitenden Ämtern. So müssen Schulleiter von Vor- und Grundschulen die zweite Stufe erreicht haben, und für die Sekundar- und Berufsschulen ist die achte Stufe erforderlich. Außerdem finden auch hier die Berufserfahrung, die Zeugnisse des Bewerbers und die Bildungsveranstaltungen, an denen er teilgenommen hat, Beachtung (296). Von diesen Bedingungen werden jene Lehrer ausgenommen, die in ländlichen und schwer zugänglichen Gebieten, in den technischen Schulzweigen oder in Indianergemeinden arbeiten.

Es besteht kein Zweifel an der Güte dieses Klassifizierungssystems und seines Beitrages zur Professionalisierung der erzieherischen Tätigkeiten. Dennoch gibt es weiterhin gewisse Schwierigkeiten, die noch keine endgültige Lösung erfahren haben. Darunter gibt es einige Probleme bezüglich der Angleichung der Lehrer, die nach den vorhergehenden Normen eingestuft waren. Obwohl die Frist zur Einschreibung in das neue Klassifizierungssystem mehrmals verlängert wurde, ist die Zahl der Lehrer nicht gerade gering, die ausgeschlossen geblieben sind. Bei den Ursachen ist eine

gewisse Nachlässigkeit seitens der Interessierten nicht zu leugnen; doch darf auch nicht die Verwirrung unbeachtet bleiben, die durch das Übermaß an gesetzlichen Verfügungen zu dem Thema und deren mangelnde Verbreitung entstand; ebenfalls sind die Trägheit der entsprechenden Bearbeitungen und persönliche Umstände der Bewerber zu nennen. Hinsichtlich der Aufstiegsmechanismen sind gewisse Regelwidrigkeiten und mangelnde Einheit an Kriterien zu verzeichnen, die von den verschiedenen regionalen Einstufungskommissionen angewandt werden. Schließlich bleibt weiterhin das Problem der Fort- und Weiterbildung der Lehrerschaft bestehen. Das Fehlen eines Curriculum und kohärenter Programme führt die Atomisierung der Weiterbildungsveranstaltungen fort und führt zu der Entfernung von dem Angebot und der konkreten Wirklichkeit der Lehrtätigkeit. Dies gilt auch häufig für die Studien, die in den spezialisierten Institutionen des formalen Bildungswesens durchgeführt werden. In diesem Zusammenhang erscheint ganz besonders bedeutsam, daß selbst der Kolumbianische Lehrerbund (Federación Colombiana de Educadores - FECODE) in seinem im September 1984 veranstalteten Nationalen Forum zur Verteidigung der öffentlichen Erziehung zu der folgenden Diagnose der Qualifikationen und Haltungen der von ihm vertretenen Lehrerschaft gelangt ist: "Sin embargo, es necesario hacer énfasis en el grave problema que se manifiesta en la formación y capacitación de los maestros, al reconocer que los programas de las escuelas normales y las universidades están muy lejos de interpretar en forma coherente las verdaderas necesidades que en este campo tienen los educadores.
El educador concibe en muchos casos su preparación y formación docente como una posibilidad de empleo, de ascender unos cuantos grados en el escalafón, pero su ánimo está lejos de querer emprender tareas que vayan más allá de estas preocupaciones" (297).

So entspricht der Lehrer dem weitgehend gerechtfertigten Bild eines Menschen, der mehr an seiner Bezahlung denn an seiner erzieherischen Aufgabe interessiert ist, dem es an wissenschaftlich-pädagogischer Neugier mangelt, der sich nur geringfügig mit der Gesellschaft verpflichtet fühlt, dessen Mitglied er ist, dem

es an Berufsethos fehlt und der - was noch schlimmer ist - ein negatives und perspektivenloses Selbstbild besitzt.

3.4 Verwaltung

"La nación colombiana se reconstituye en forma de república unitaria" (298).
Mit diesem Artikel nimmt der Verfassungsgeber ein Ordnungsprinzip politischer Staatsbildung an, welches demjenigen, das den vorherigen Verfassungen zugrundelag, völlig entgegengesetzt ist: für das Grundgesetz von 1886 gibt es nur eine Nation, einzige Quelle der Souveränität, aus der die Staatsgewalten entspringen. Dies bedeutet die Abschaffung des bis zu dem genannten Datum existierenden Staatenbundes und die Konzentration der politischen Vollmacht, eigene Konstitutionen und Gesetze zu verabschieden, in den nationalen Amtsstellen. Die ehemaligen Staaten werden zu Departements, deren Befugnisse der Konstitution und den Gesetzen unterworfen sind und damit einen grundsätzlich administrativen Charakter erhalten.

Obgleich das Grundgesetz die drei klassischen Gewalten der modernen Demokratie anerkennt, weist es der Exekutive, insbesondere dem Staatspräsidenten, besondere Macht zu. In seiner Eigenschaft als Staatsoberhaupt und höchste Verwaltungsinstanz kann dieser bestimmte Aufgaben seinen Ministern, Gouverneuren, Bürgermeistern und anderen, direkt von ihm ernannten Vertretern übertragen, ohne jedoch das Recht zu verlieren, deren Handlungen und Verordnungen zu widerrufen und erneut die entsprechende Verantwortung zu übernehmen (299). Jedoch muß jede Amtshandlung des Präsidenten mit Ausnahme der Ernennung und Amtsenthebung der Minister von dem entsprechenden Ressortleiter gegengezeichnet und veröffentlicht werden.

So konzentriert die Konstitution von 1886, ausgehend von dem Prinzip der eigenen Souveränität der kolumbianischen Nation, die politisch-administrativen Befugnisse in der nationalen Regierung. Dem schon berühmten Schlagwort des Förderers der genannten Charta,

Rafael Núñez, von der 'politischen Zentralisierung und der administrativen Dezentralisierung' folgend, zeichnet jedoch dasselbe Grundgesetz die Richtlinien, um die regionalen Behörden mit jenen Aufgaben und Mitteln auszustatten, die ein größeres Maß an Selbständigkeit und Leistungsfähigkeit garantieren. Dies verändert jedoch keineswegs die Struktur der territorialen Aufteilung und berührt im Grunde auch nicht die Funktion der regionalen und lokalen Regierungen, denn es handelt sich ja um Maßnahmen der Zentralmacht, welche den Zuständigkeitsbereich der regionalen Behörden erweitern oder deren Amtsinhabern einige nationale Befugnisse übertragen.

Auf der Grundlage dieser politischen Fundamente muß die politische und administrative Struktur des Bildungswesens und dessen Gesetzgebung interpretiert werden. Im Prinzip gibt es keinen Grund dafür, daß das Kultusministerium als Organismus der Zentralregierung Zweigstellen auf regionaler Ebene einrichtet. Solche Instanzen gibt es in den Behörden der Departements und Gemeinden, wo die direkten Vertreter des Staatschefs, die Gouverneure und Bürgermeister, die Befugnis besitzen, ihre eigenen Mitarbeiter zu ernennen, zu denen auch die Sekretäre für Bildungsfragen gehören. Hieraus folgt die Einteilung der Schulen und des Lehrpersonals in städtisch, departamental und national; daher rührt jedoch auch eine Befehlslinie, die nicht über das Ministerium, sondern über die Gouverneure und Bürgermeister verläuft.

Im Laufe der Zeit hat die Struktur des Bildungsministeriums bestimmte Veränderungen erfahren, die alle darauf abzielen, den Handlungen der zentralen Machtstelle größere Beweglichkeit und Wirksamkeit zu verleihen. Innerhalb dieses Prozesses sind ganz besonders die Gründung der sogenannten dezentralisierten Institute - sie alle haben nationalen Charakter -, die Einrichtung der Regionalen Bildungsfonds (Fondos Educativos Regionales) und die Übertragung bestimmter Aufgaben seitens des Ministeriums auf diesem direkt unterstellte Anstalten wie die bereits erwähnten Pilotzentren zu nennen. Einen besonderen Platz nimmt der Servicio Nacional de Aprendizaje ein, weil er dem Ministerium für Arbeit und Soziale

Sicherheit unterstellt ist. Aber auch in ihm ist die Konzentration politischer Entscheidungen in der nationalen Leitung zu erkennen, währenddessen die Durchführung und Verwaltung unter der Verantwortung der regionalen Stellen stattfinden.

Verwirrung und Auseinandersetzung stiften ohne Zweifel die gesetzlichen Verfügungen, die Teil zweier Grundstrategien des öffentlichen Bildungssektors sind: die Nationalisierung und die Dezentralisierung der Erziehung. Die erste besteht darin, allmählich die Bildungskosten der Nation zuzuweisen; die zweite bezieht sich auf die Übertragung von Funktionen, um so die Leistungen des Unterrichtswesens zu verbessern. In beiden Fällen sind die Bezeichnungen, wenn nicht verfehlt, so doch zumindest zweideutig; in beiden Fällen gibt es einander widersprechende Gesetzesauffassungen; und in beiden Fällen finden sich einander entgegengesetzte Meinungen und Interessen.

Die Aufgabe der obersten Inspektion und Überwachung kann nicht dezentralisiert werden, weil sie ein verfassungsrechtlicher Auftrag des Staates ist. Die genannte Befugnis liegt beim Staatspräsidenten, welcher sie dem Generaldirektor für Verwaltung und Erziehungsinspektion des entsprechenden Ministeriums überträgt. Hierzu ist anzumerken, daß die Amtsstelle der Inspektion des öffentlichen Bildungswesens weitaus älter als das Ministerium selbst ist und daß die entsprechenden Aufgaben die einzigen der zur Zeit wahrgenommenen sind, die ausdrücklich im Grundgesetz festgehalten werden.

3.4.1 Die zentralen Verwaltungsstellen

Gegenwärtig ist die innere Organisation des nationalen Erziehungsministeriums durch das Dekret 088 des Jahres 1976 bestimmt. Nach dieser gesetzlichen Verordnung ist das Ministerium damit betraut, die Erziehung, die Wissenschaft, die Kultur und den Sport zu fördern; die Kriterien und Normen zur Orientierung der Entwicklung des Sektors zu formulieren; die Pläne und Programme für die edukativen und kulturellen Dienstleistungen zu erarbeiten; deren

Durchführung zusammen mit anderen Behörden zu koordinieren; und schließlich die oberste Inspektion und Überwachung auszuüben. Zu diesem Zweck besitzt das Ministerium außer der Geschäftsstelle des Ministers, des Vizeministers und des Staatssekretärs folgende Verwaltungseinheiten:

- Geschäftsstelle für Bildungsplanung; diese Einheit hat vor allem zur Aufgabe, in Zusammenarbeit mit der nationalen Planungsstelle und den dem Ministerium unterstellten öffentlichen Anstalten den Entwicklungsplan des Sektors anzufertigen; die Erziehungssekretariate und die regionalen Zweigstellen zu beraten, um so die Koordinierung des Entwicklungsplanes sicherzustellen; die Programmierung, Koordinierung und Beurteilung des Erziehungswesens zu leiten und die Statistiken des Sektors zu führen.

- Rechtsstelle; dieses Büro muß zu rechtlichen Problemen des Ministeriums Gutachten erstellen und Entwürfe von Gesetzen, Dekreten und Verordnungen erarbeiten oder überprüfen. Des weiteren leitet und koordiniert es die Tätigkeiten, welche mit Verträgen, allgemeinen Amtsangelegenheiten, juristischer Anerkennung der Bildungsanstalten, Diplomen sowie den Formalitäten der Lehrerlaufbahn in Verbindung stehen.

- Büro für Internationale Beziehungen; dieses ist für die Beratung des Ministeriums im Hinblick auf dessen Verbindungen mit anderen Ländern und ausländischen sowie internationalen Organisationen zuständig.

- Generaldirektion für Fort- und Weiterbildung der Lehrer, Curriculum und Unterrichtsmedien; von den vielfachen Aufgaben, welche dieser Stelle zugewiesen sind, haben folgende besondere Bedeutung: Erarbeitung, Experimentation und Evaluierung von Bildungsprogrammen; Bestimmung der vorrangigen Forschungsgebiete zur qualitativen Verbesserung des Erziehungswesens sowie die Förderung der entsprechenden Arbeiten - dies geschieht in Zusammenarbeit mit dem Kolumbianischen Fonds für Wissenschaftliche Forschung und besondere Projekte 'Francisco José Caldas' (COLCIENCIAS); Bestimmung, in Zusammenarbeit mit dem Kolumbianischen Institut für Schulbau, der Normen für die Herstellung oder den Kauf und die massive Verteilung von Texten und Materialien; zusammen mit der Generaldirektion für Verwaltung und In-

spektion des Bildungswesens Erarbeitung von Normen und Richtlinien für die Durchführung der Lehrpläne.

- Generaldirektion für Verwaltungsdienste; diese Einheit ist direkt mit der Verwaltung des Ministeriums beauftragt. Als solche leitet und koordiniert sie die administrativen Dienstleistungen der Institution. Außerdem überwacht sie die Erfüllung der Vorschriften zu der Überweisung nationaler Gelder an die Departements und die Arbeit der Regionalen Bildungsfonds.
- Generaldirektion für Verwaltung und Inspektion des Bildungswesens; diese Direktion ist für die Erfüllung des konstitutionellen Auftrags der obersten Inspektion und Überwachung verantwortlich. Darüber hinaus verwaltet sie direkt die nationalen Erziehungsanstalten, untersucht und entwirft Modelle zur Verwaltung von Schulen und leistet die entsprechende Beratung (300).

Im Einvernehmen mit dem genannten Dekret bilden diese Einheiten vier Blöcke: die Amtsstelle des Ministers, die Leitungseinheiten (Büro des Vizeministers und des Staatssekretärs), die dem Minister zugeordneten Beratungsstellen (Geschäftsstelle für Bildungsplanung, Rechtsstelle, Büro für Internationale Beziehungen) und schließlich die Exekutiv- und Kontrolleinheiten, die dem Staatssekretär unterstellt sind (Generaldirektion für Fort- und Weiterbildung, Generaldirektion für Verwaltungsdienste, Generaldirektion für Verwaltung und Inspektion). Diese Organisation entspricht dem Ziel des Gesetzgebers, das Erziehungs- und Bildungswesen mit einem Verwaltungssystem auszustatten, welches sich auf zentraler Ebene aus dem Nationalen Kultusministerium und den ihm zugeordneten Instituten zusammensetzt und im regionalen Bereich aus den Regionalen Bildungsfonds und den Erziehungssekretariaten.

Die Evaluierungen der internen Amtsverrichtung des Ministeriums kommen zu Ergebnissen, die sehr den bereits im Zusammenhang mit der Generaldirektion für Fort- und Weiterbildung der Lehrer, Curriculum und Unterrichtsmedien genannten ähneln. Als allgemein verbreitete Mangelerscheinungen werden Dualitäten der Funktionen sowie die daraus folgende Verdoppelung der Arbeit von Abteilungen und übergeordneten Verwaltungseinheiten genannt. Man kritisiert

das Fehlen von Stellen, welche die Auffächerung der Sekundarschule vorantreiben, ebenso wie das Fehlen von Zentren, die sich mit der Erneuerung der Schulverwaltung befassen. Doch besteht das schwerwiegendste Problem der Verwaltungsstruktur des Sektors und des Ministeriums als deren leitende Stelle ohne Zweifel in der Strategie der Dezentralisierung der Verwaltung. Dieses Problem kommt selbst auf nationaler Ebene, im Zusammenhang mit den sogenannten 'Dezentralisierten Instituten', die dem Ministerium zugeordnet sind, zum Vorschein.

Wie schon im zweiten Kapitel der vorliegenden Untersuchung angemerkt worden ist, wurden die Dezentralisierten Institute im Jahre 1968 mit dem Ziel gegründet, das Ministerium durch die Übertragung bestimmter fachlicher Aufgaben an spezialisierte Organismen zu entlasten. Wegen ihres direkten Einflusses auf das Bildungswesen sind besonders folgende Institute zu nennen: Kolumbianisches Institut zur Förderung der Höheren Bildung (Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior - ICFES), Kolumbianisches Institut für Bildungskredite und Fachstudien im Ausland (Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior - ICETEX), Kolumbianisches Institut für Schulbau (Instituto Colombiano de Construcciones Escolares - ICCE), Kolumbianisches Institut für Jugend und Sport (Instituto Colombiano de la Juventud y el Deporte - COLDEPORTE), Kolumbianischer Fonds für Wissenschaftliche Forschung und besondere Projekte 'Francisco José de Caldas' (Fondo Colombiano de Investigaciones Científicas y Proyectos Especiales 'Francisco José de Caldas' - COLCIENCIAS) und das Kolumbianische Kulturinstitut (Instituto Colombiano de Cultura - COLCULTURA) (301).

Alle diese Organismen sind dem Nationalen Erziehungsministerium unterstellt und weisen sehr ähnliche Verwaltungsstrukturen auf: sie sind öffentliche Einrichtungen, das heißt, sie besitzen eine eigene juristische Persönlichkeit, administrative Autonomie und ein eigenes Vermögen, welches ihnen zum großen Teil vom Staatshaushalt zugewiesen wird. Sie haben ihren Sitz in der Hauptstadt, können jedoch Zweigstellen im ganzen Land einrichten. Ihre höchsten Verwaltungsinstanzen bestehen aus dem Nationalrat, der stets von

dem Bildungsminister oder dessen Vertreter präsidiert wird, und dem gesetzlichen Vertreter der Institution, der die Bezeichnung Geschäftsführer oder Direktor erhält. Je nach den spezifischen Zielsetzungen jedes Instituts setzt sich der Vorstand aus Vertretern der verschiedenen Ministerien, der öffentlichen und privaten Universitäten, verschiedenen spezialisierten Einrichtungen sowie direkt von dem Staatspräsidenten ernannten Personen zusammen (302).

Das Kolumbianische Institut für Schulbau (ICCE) ersetzte das Verwaltungsbüro für Gemeinsame Schulprogramme des Kultusministeriums. Es ist hauptsächlich für die Ausarbeitung und Durchführung der Pläne für Schulbauten, für die Erweiterung und Instandhaltung der Zentren sowie deren Ausstattung mit Mobiliar, Geräten und Materialien zuständig. Die Haushaltsbeschränkungen des Bildungssektors der öffentlichen Hand kommen hier besonders kraß zum Vorschein: selbst in den Großstädten sind Schulen ohne sanitäre Einrichtungen, ohne Schulbänke und ohne die elementarsten Materialien keine Seltenheit.

Die Entwicklung und Durchführung der Pläne zur Förderung der körperlichen Erziehung, des Sports, der Freizeitbeschäftigungen und der Jugendwohlfahrt sind Aufgaben des Kolumbianischen Instituts für Jugend und Sport (COLDEPORTE). Hinsichtlich des Schulwesens ist als besondere Aufgabe die Beratung von COLDEPORTE bei der Erarbeitung der Unterrichtsprogramme im Fach Leibesübungen zu nennen; diese Funktion ist in dem Dekret 1419 des Jahres 1978 festgelegt.

Dieselbe Aufgabe hat das Kolumbianische Kulturinstitut (COLCULTURA) im Bereich der ästhetischen und künstlerischen Erziehung. Das genannte Institut ersetzt die ehemalige Abteilung für Kulturverbreitung und den Fonds sowie den Rat für Veröffentlichungen des Erziehungsministeriums. Im Unterschied zu den anderen dezentralisierten Instituten gehören zu COLCULTURA institutionell eine ganze Reihe öffentlicher Einrichtungen: mehrere Museen, das Theater Colón, die Schauspielschule, das Nationale Symphonieorchester

Kolumbiens, die Nationale Kapelle von Bogotá, das Kolumbianische Anthropologieinstitut, die Räte für Nationale Monumente und einige städtische Bibliotheken. So weit gefaßt wie die Ziele - die Förderung von Kunst und Literatur, die Pflege der nationalen Folklore, die Förderung von Bibliotheken, Museen und Kulturzentren sowie die Verbreitung der nationalen Kultur - sind auch die Aufgaben, die COLCULTURA wahrnehmen soll. Oftmals arbeitet COLCULTURA mit privaten Einrichtungen zusammen, um so große Projekte wie 'Ciudad Perdida' in der Sierra Nevada von Santa Marta zu sichern. Angesichts der überwältigenden Aufgaben des Instituts sind die Verwirklichungen, obschon nennenswert, nur als Beginn einer Tätigkeit anzusehen, die aufgrund ihrer Natur die entschiedene und stetige Zusammenarbeit jener Einrichtungen verlangt, die für Fragen der Erziehung, Kommunikation, Wissenschaft, Sport und Kultur zuständig sind.

Einen besonderen Rang sollte der Kolumbianische Fonds für Wissenschaftliche Forschung und besondere Projekte 'Francisco José de Caldas' (COLCIENCIAS) einnehmen, denn er ist die staatliche Einrichtung zur Förderung der wissenschaftlichen und technologischen Entwicklung in Kolumbien. Ohne die Anstrengungen des Instituts unterschätzen zu wollen, muß doch den Verwirklichungen auf dem Gebiet von Forschung und Wissenschaften entnommen werden, daß COLCIENCIAS seine Aufgabe der Förderung nicht hat erfüllen können; zum großen Teil deshalb, weil der Fonds nicht die nötige Unterstützung von seiten jener Einrichtungen gefunden hat, die unmittelbar zur Ausführung der Projekte wissenschaftlicher Entwicklung aufgerufen sind: die Universitäten. Selbst das Nationale Informationssystem, das 1973 zu einem besonderen Projekt von COLCIENCIAS erklärt wurde und das ganz ohne Zweifel einen Grundmechanismus darstellt, um den Forschern Information, Bibliographien und Dokumentation zur Verfügung zu stellen, muß als gerade erst im Anfang begriffen bezeichnet werden.

Das Kolumbianische Institut für Bildungskredite und Fachstudien im Ausland (ICETEX) wurde 1950 unter dem Namen 'Kolumbianisches Institut für Fachliche Spezialisierung im Ausland' gegründet und im Zuge der Bildungsreform von 1969 neu organisiert. Sein Hauptziel be-

steht darin, die edukative und kulturelle Entwicklung mittels Finanzhilfen zu fördern. Diese Beihilfen werden hauptsächlich durch Kredite an Studenten geleistet, beinhalten jedoch auch Stipendien, die an Schüler und Teilnehmer der nicht-formalen Bildungsgänge vergeben werden. Ebenfalls übernimmt das Institut die Kanalisierung internationaler Stipendien sowie den Austausch von Studenten. Wenn auch die Anzahl der Begünstigten noch recht beschränkt ist, so tragen doch die Dienste des ICETEX ganz offensichtlich zu der Demokratisierung des Erziehungswesens bei.

Die dezentralisierte Einrichtung, die seit ihrem Bestehen das größte Eigenleben errungen hat, ist zweifellos das Kolumbianische Institut zur Förderung der Höheren Bildung (ICFES). Seine Aufgabe ist es, Projekte zur Regulierung des Subsystems der höheren Bildung zu erarbeiten und vorzuschlagen und die Inspektion und Überwachung der entsprechenden Einrichtungen auszuüben. Im Zuge dieser Funktionen obliegt es dem ICFES, Voruntersuchungen zu der Gründung von höheren Bildungseinrichtungen zu bewerten, die Gründung zu genehmigen, die vorhandenen Anstalten und Studiengänge zu evaluieren und den Subsektor zu beraten. Außerdem gebührt ihm die Anerkennung von im Ausland erhaltenen Diplomen sowie die Gültigkeitserklärung der Kenntnisse, die in der nicht-formalen Bildung erworben wurden. Schließlich führt er mit Hilfe des Nationalen Prüfungsdienstes oder der Hochschulen die bereits beschriebenen Staatsexamina durch.

Allgemein ist zu vermerken, daß, was als Maßnahme der Entlastung des Kultusministeriums geplant war und zu größerer Leistungsfähigkeit und Beweglichkeit der zentralen Leitungsstellen des Bildungs- und Erziehungswesens führen sollte, die Bürokratie beträchtlich erhöht und die Unbehendigkeit der nationalen Ämter nur noch erhöht hat. Die nötige Koordinierung der sogenannten dezentralisierten Institute läßt oft zu wünschen übrig; doch liegt das Hauptproblem wohl bei einer falsch verstandenen Auffassung von Dezentralisierung, die Aufgaben zuweist, ohne die nötige Unabhängigkeit zu garantieren.

3.4.2 Nationalisierung und Dezentralisierung des Bildungswesens

Die kolumbianische Konstitution erklärt ausdrücklich die Einheit der Nation, trotz sprachlicher, religiöser, rassenmäßiger, historischer und selbst kultureller Unterschiede. Ausgehend von dieser Auffassung wird die Ordnung des Zentralstaates aufgebaut, welcher mittels der nationalen Einrichtungen die politische Entscheidungsmacht des Landes einbehält. In diesem Sinn ist es nur logisch, daß der Staat versucht, das Bildungswesen zumindest zum Teil zu nationalisieren. Hierzu ist anzumerken, daß das Grundgesetz die totale Nationalisierung der Erziehung unmöglich macht, indem es die Lehrfreiheit garantiert. Doch auch so erhält das Wort 'Nationalisierung' in der kolumbianischen Gesetzgebung eine besondere Bedeutung. Aus historischen Gründen, die im Laufe der vorliegenden Arbeit bereits dargestellt worden sind, handelt es sich nicht etwa, so wie es der Begriff ausdrückt, um einen rechtlich-politischen Mechanismus, mit dem der Staat eine zuvor von privaten Einrichtungen wahrgenommene Dienstleistung - die Erziehung - übernimmt. Die sogenannte Nationalisierung des Bildungswesens stellt eher die Gesamtheit der Maßnahmen dar, die in unserem Jahrhundert mit dem Ziel getroffen worden sind, die finanziellen Beiträge der Departements und der Gemeinden zu verringern, um so die Dienstleistungen weiter auszudehnen.

Diese Tendenz kommt bereits in den Verordnungen zum Ausdruck, welche die Grundlage des heutigen Erziehungswesens sind. Das Gesetz 39 von 1903 bestimmt, daß die Elementarschule und ein Teil der beruflichen Bildung von den Departements getragen werden, während die Sekundarschulen und die Berufsschulen von Bogotá von der nationalen Kasse finanziert werden. Im folgenden erfährt das Verhältnis zwischen den nationalen, regionalen und lokalen Beiträgen wiederholt Veränderungen, die sich durch das stete Anwachsen der Zuwendungen der Nation auszeichnen. Außer den Verfügungen, welche die Geldbeträge festlegen, welche die Nation im Bildungssektor investieren muß (303), sind in diesem Zusammenhang auch jene zu nennen, welche die Nation direkt für die Finanzierung bestimmter Teile des Erziehungswesens verantwortlich erklären und deren Höhepunkt das Gesetz 43 von 1975 zur Nationalisierung ist (304).

Gegenwärtig sind die nationalen Beiträge in den Gesetzen 46 von 1971 und 43 von 1975 festgelegt. Beide gründen auf dem Artikel 182 der Verfassung, wonach die Gesetzgebung die Dienstleistungen zu Lasten der Nation und der territorialen Einheiten festlegen muß. Die Steuerzuweisung stellt das größte innerstaatliche Programm von Geldübertragungen dar. Sie legt fest, daß die Nation von 1975 ab mindestens 15 % ihres regulären Einkommens - also jene gewöhnlichen Einkünfte, die nicht durch Gesetze bestimmten Zielen zugewiesen sind - den Departements, Intendanzen, Kommissariaten und dem Stadtbezirk Bogotá überweisen muß, um so die Kosten des Bildungs- und Gesundheitswesens zu tragen. Im Einvernehmen mit der Konstitution werden 30 % dieser Steuerzuweisungen zu gleichen Teilen den genannten territorialen Einheiten zugeteilt, währenddessen 70 % in direktem Verhältnis zu der jeweiligen Bevölkerung zugewiesen werden. Mit drei Vierteln dieser Mittel werden die Unterhaltungskosten der Primarschule getragen; die Gelder werden von den Regionalen Bildungsfonds verwaltet.

Auf der anderen Seite erklärt das Gesetz 43 von 1975 die öffentliche Primar- und Sekundarbildung zu einer Dienstleistung zu Lasten der Nation. Es bestimmt weiterhin, daß die vor der Nationalisierung verursachten Sozialleistungen von den Einrichtungen übernommen werden, bei denen das Personal angestellt war, und daß ab dem Zeitpunkt der Nationalisierung diese Leistungen von der Nation getragen werden. Letztere wird ihre Beiträge allmählich so weit erhöhen, daß sie die gesamten Kosten der Grunderziehung deckt. Hier taucht ein erstes Problem im Zusammenhang mit dem genannten Gesetz auf. Theoretisch sollte die Nationalisierung Ende 1980 abgeschlossen sein, so daß ab 1981 die Nation die Gesamtheit der Unterhaltskosten einschließlich Sozialleistungen trägt. Immer im Einvernehmen mit dem zitierten Gesetz müssen die verschiedenen territorialen Einrichtungen dem nationalen Schatz jene Gelder bezahlen, die den im Augenblick der Nationalisierung nicht verursachten oder nicht erforderbaren Leistungen entsprechen. Diese Schulden müssen im Einvernehmen von Nation und territorialen Einheiten mittels einer pro forma Begleichung festgelegt werden. Bis auf den heutigen Tag sind diese Schulen nicht bestimmt worden, und somit hat man auch nicht mit ihrer Abzahlung begonnen.

Ein zweites Problem ergibt sich aus der unterschiedlichen Behandlung der Lehrer in bezug auf die Sozialleistungen. Vor der Verabschiedung des Gesetzes 43 hatten die Erzieher gewisse, von den Provinzverwaltungen anerkannte Vorrechte errungen. Selbstverständlich handelt es sich hierbei um Rechtsansprüche, die nicht aberkannt werden können; es wurde jedoch nötig, eine Regelung zu treffen, die nach und nach die Sozialleistungen vereinheitlicht. Obwohl das Nationalisierungsgesetz dem Staatspräsidenten außerordentliche Befugnisse verleih, um innerhalb eines Zeitraumes von zwölf Monaten die Besoldung und Sozialleistungen der Lehrerschaft zu reglementieren, wurden diese Befugnisse nicht genutzt, womit die ungleiche Behandlung der Lehrer weiterhin besteht.

Doch damit erschöpfen sich die Schwierigkeiten und Verwirrungen um die sogenannte Nationalisierung noch nicht. Im Sinne der Vorhaben der Regierung sprechend, erklärte der Referent des Gesetzentwurfes vor dem Parlament: "Empiezo por manifestar que la modificación fundamental que considero debe introducirse al proyecto es la de que su nombre o titulación sobre 'nacionalización de la educación oficial', corresponda a una realidad jurídica y no simplemente al traslado de la carga económica que la Nación absorberá, dejando de lado todos los demás problemas propios del funcionamiento de la instrucción pública de todos conocidos" (305).

In diesen Worten kommt eine Vorstellung von dem Begriff Nationalisierung zum Vorschein, die sowohl den finanziellen Teil als auch das politisch-administrative Element mit einschließt, welches erneut die Entscheidungsmacht den nationalen Stellen zuweisen würde. In seiner endgültigen Form bestimmt das Gesetz jedoch folgendes: "En adelante ningún departamento, intendencia o comisaría, ni el Distrito Especial, ni los municipios, podrán, con cargo a la Nación, crear nuevas plazas de maestros y profesores de enseñanza primaria o secundaria; ni tampoco podrán decretar la construcción de nuevos planteles de enseñanza media, sin la previa autorización, en ambos casos, del Ministerio de Educación Nacional" (306).

Dadurch, daß das Verbot, neue Lehrstellen zu bilden, auf jene beschränkt ist, die von der Nation getragen werden, läßt das Gesetz

die Möglichkeit offen, daß die territorialen Einheiten weiterhin neue Plätze schaffen. Dies hat in der Praxis dazu geführt, daß tatsächlich auf regionaler Ebene neue Stellen geschaffen werden. Sehr häufig überfordern die so entstandenen Kosten den Haushalt der Provinzen und zwingen die Nation dazu, sie zu übernehmen. Natürlich wird damit der Nationalisierungsprozeß unendlich, die ungleiche Behandlung der Lehrer im Hinblick auf Sozialleistungen setzt sich fort, und der Ämterpatronage werden Tür und Tor geöffnet.

Es ist wichtig anzumerken, daß die Zweifel zu den rechtlichen Folgen des genannten Gesetzes noch weitergehende Fragen aufwirft. So entschied der Staatsrat aufgrund der einschlägigen Verordnungen, daß der Nationalisierungsprozeß nicht als abgeschlossen angesehen werden kann, da die hierfür festgelegten Voraussetzungen nicht erfüllt worden sind. Folglich sind die Lehrer weiterhin Bedienstete der jeweiligen territorialen Einheit (307). Allerdings ist nicht einmal das Gesetz der Steuerzuweisung erfüllt worden, wonach die Nation mindestens 15 % ihrer Einkünfte auf das Bildungswesen verwenden muß. Im Jahre 1982 war dieser Beitrag gering. Auf der anderen Seite haben die Departements und Gemeinden mit ganz wenigen Ausnahmen in ihrem Haushalt keine Ausgaben für das Erziehungswesen vorgesehen, was ganz offensichtlich dem Geist der Regionalen Erziehungsfonds widerspricht, deren Aufgabe ja gerade in der Verwaltung der Gelder der Nation und der territorialen Einheiten besteht.

Schließlich steht auch noch die Dimension der Nationalisierung, so wie sie in den einschlägigen Rechtsbestimmungen vorgesehen ist, zur Diskussion. Während der Staatsrat in der oben genannten Entscheidung zu dem Schluß kommt, daß die Nationalisierung sich nur auf die Kosten bezieht, da ja die Ernennungsbefugnis in der Hand derselben Funktionäre verblieben ist, die sie zuvor ausgeübt hatten, urteilt die Rechtsabteilung des Bildungsministeriums völlig entgegengesetzt (308). Hier verflechten sich die Themen der Nationalisierung und der Dezentralisierung. Es muß jedoch unterschieden werden zwischen einer wirklichen Dezentralisierung, die Unabhängigkeit in den Befugnissen fachlicher oder regionaler Art bei den entsprechenden Angelegenheiten der dezentralisierten Einrich-

tung voraussetzt, und einer Dekonzentrierung, welche nach den Worten des obersten Gerichtshofes folgende Eigenschaften aufweist: "A grandes rasgos, la desconcentración es un fenómeno de descongestión de la tarea administrativa asignada al ejecutivo central en un Estado Unitario, por medio de la cual se sitúa en diversos centros de impulsión regional o técnica la gestión administrativa y fiscal que conforme al orden constitucional o legal es de cargo del ente nacional, pero sin que el delegante de la tarea pueda desprenderse de su función supervisora y sin que los delegatarios adquieran autonomía en su activadad" (309).

Ausgehend von dieser Definition ist offensichtlich, daß im Bildungsbereich eine Dekonzentrierung der Funktionen, jedoch keine administrative Dezentralisierung vorherrscht. Eben hier liegt der Kernpunkt der oben ausgeführten Verwirrung. Als die Nation die Kosten des Erziehungswesens übernimmt, errichtet sie logischerweise Mechanismen und Normen, die ihr die Kontrolle dieser Ausgaben ermöglichen, und konzentriert damit die Entscheidungsgewalt noch stärker in den zentralen Organisationen. Wenn auch die regionalen Stellen formell ihre administrative Unabhängigkeit bewahren, so sind doch ihre Tätigkeiten von nun an den nationalen Instanzen unterworfen, wobei die entsprechende Kontrolle von den Vertretern des Kultusministeriums vor den Regionalen Erziehungsfonds ausgeübt wird. In der Praxis bedeutet dies, daß diese Funktionäre zu Mitverwaltern der Bildungsangelegenheiten auf regionaler Ebene werden. Auf der anderen Seite entsteht aus der Nichtbeachtung der Gesetze der Steuerzuweisung und der Nationalisierung eine Lage der Unbestimmtheit, die stark die Lehrerschaft beeinträchtigt, die jedoch nicht zu lösen ist, weil jegliche Anerkennung der Pflichten seitens der Nation oder der Provinzstellen einen juristischen Präzedenzfall von außerordentlichen Folgen schaffen würde. Die Erfahrung der vergangenen Jahre hat bewiesen, daß die Verbindung von Nationalisierung der Kosten und Dekonzentrierung der administrativen Funktionen in eine Sachgasse führt, wo die Lehrer ihren Arbeitgeber nicht kennen und die Arbeitgeber ihre Bediensteten nicht anerkennen.

Die Lösung dieser Verwirrung scheint bei einer wirklichen Dezentralisierung des Bildungswesens zu liegen, die auf einer tatsächlich systematischen Struktur des Sektors aufbaut. So stellt es auch der Gesetzentwurf des verantwortlichen Ministeriums dar, welcher zur Zeit dem Kongreß vorliegt (310). In großen Zügen verfolgt das genannte Rahmengesetz, das Bildungswesen mit einer in sich schlüssigen administrativen, technischen und finanziellen Struktur zu versehen und eine rationelle Aufteilung der entsprechenden Tätigkeiten und Verpflichtungen zu errichten. Die Grundstrategie zur Erfüllung dieser Ziele besteht in der territorialen Dezentralisierung des Bildungs- und Erziehungswesens.

Nach den Absichten der Regierung setzt sich das Erziehungswesen aus vier Verwaltungsebenen zusammen: den Zentren für Bildungsentwicklung, den Bezirken, den Regionalen Bildungsdiensten und dem Ministerium. Damit nimmt der Gesetzentwurf zum großen Teil die vorhandenen Institutionen auf. So stützt er sich auf lokaler Ebene auf das 'Bildungslandkarte' (Mapa Educativo) genannte Programm, welches 1982 als Planungs- und Verwaltungssystem des Schulwesens errichtet wurde. Nach diesem Programm umfassen die lokalen Einheiten des Erziehungswesens - die sogenannten Zentren - zwischen zehn und fünfzehn, in einem bestimmten Gebiet angesiedelten Schulen (311). Durch die Zusammenfassung von mehreren Anstalten in einem Zentrum wird der rationelle Einsatz des Lehrpersonals - dieses ist nicht mehr bei einer bestimmten Schule, sondern bei dem Zentrum beschäftigt - sowie die bessere Nutzung der vorhandenen Mittel erleichtert. Außerdem ist das Zentrum mit der Bestandsaufnahme der Bedürfnisse der jeweiligen Gemeinde betraut, sammelt das statistische Material und leitet es weiter und führt natürlich die Lehrpläne und Programme aus (312). Im Einvernehmen mit dem genannten Gesetzentwurf wird jedes Zentrum von einem Direktor geleitet, der administrativ von dem Erziehungsbezirk abhängt.

Dieser ist die nächsthöhere ausführende und administrative Einheit und besteht aus ungefähr zwanzig Zentren, die in einem Gebiet ähnlicher Eigenschaften liegen. Jeder Bezirk wird von einem Bezirksleiter geführt, der von dem Leiter des Regionalen Bildungsdienstes ernannt wird und vor diesem verantwortlich ist.

Auf departamentaler Ebene führt das Projekt die grundlegenden Veränderungen ein. Die Regionalen Dienste sollen als öffentliche Einrichtungen den jeweiligen territorialen Einheiten zugeschrieben werden und über eigene Guthaben sowie administrative und finanzielle Unabhängigkeit verfügen. Sie sollen Tätigkeiten der Planung, Finanzierung, Verwaltung, pädagogische und administrative Supervision, Evaluierung und Inspektion ausüben. An der Spitze jedes regionalen Dienstes sollen ein direkt von dem Gouverneur ernannter Leiter und ein Verwaltungsrat stehen, welcher von Vertretern des Kultus- und des Finanzministeriums, des SENA, der Lehrervereinigungen, der Eltern und des Kabinetts des jeweiligen Departements gebildet wird. Auf diese Art und Weise will man die allgemeine Verwaltungsstruktur, welche den regionalen Regierungen Autonomie in ihren Angelegenheiten verleiht, mit derjenigen des Bildungssektors in Einklang bringen. Außerdem übernimmt der Regionale Dienst alle edukativen Dienstleistungen der jeweiligen Provinz und vereinfacht damit die Struktur als solche und setzt einer Reihe von lästigen Zweideutigkeiten bei Befugnissen und Zuständigkeiten ein Ende (313). Außer den Verwaltungsaufgaben übernehmen die genannten Dienste die volle Verantwortung der Finanzierung des Erziehungswesens der Region, womit man sich erhofft, endlich den öffentlichen Haushalt mit den Bildungskosten in Einklang zu bringen. Zur Deckung dieser Kosten setzt die Nation die Steuerzuweisungen auf der Grundlage der Beiträge von 1984 und einige zusätzliche Geldübertragungen fort. Diese Mittel werden direkt den einzelnen Regionalen Diensten ausgehändigt. Die verschiedenen territorialen Einheiten müssen jedoch ihrerseits mindestens 10 % ihrer gewöhnlichen Einkünfte zur Finanzierung des regionalen Bildungswesens aufwenden.

Schließlich soll das Nationale Kultusministerium von der direkten Verwaltung der Unterrichtszentren - gegenwärtig gibt es etwas mehr als 400 nationaler Anstalten - befreit werden, nicht mehr nur 'Zahlungs- und Beschwerdestelle' sein, sondern zu der höchsten Leitungsinstanz werden, die zur Aufgabe hat, die oberste Inspektion und Überwachung und die Treuhandschaft über die verschiedenen Regionalen Bildungsdienste auszuüben. So könnte es endlich zu der treibenden Kraft der pädagogischen Erneuerungen werden und

das Erziehungs- und Bildungswesen hin zu den für die Entwicklung des Landes wichtigsten Tätigkeitsbereichen orientieren.

3.4.3 Der verfassungsrechtliche Auftrag der obersten Inspektion und Überwachung

Die Sorge um die Errichtung gewisser Mechanismen zur Kontrolle der Bildungsanstalten seitens des Staates deutet sich seit der Entstehung der amerikanischen Republiken an. Doch ist es erneut in der Zeit des Radikalismus, als die "oberste Inspektion und Überwachung des Erziehungswesens in all seinen Zweigen" rechtlichen Boden erlangt (314). Dies bedeutet, daß die Überwachungsaufgabe sogar noch vor dem Erziehungsministerium errichtet wird, dessen Funktionen zu jener Zeit von der Nationalen Direktion für Öffentliche Schulen des Innenministeriums ausgeübt werden. Später wird die oberste Inspektion und Überwachung zum verfassungsrechtlichen Auftrag erhoben: sowohl das Grundgesetz von 1886 als auch die Konstitution von 1936 verbriefen ihn in den Artikeln 41 und 120. Heutzutage liegt seine Ausübung bei der Generaldirektion für Verwaltung und Inspektion des Bildungswesens des Nationalen Kultusministeriums.

Im Laufe der Zeit erfuhren sowohl die Struktur als auch die Aufgaben des Verfassungsauftrages genauere Bestimmung. Erstere basiert hauptsächlich auf den Anfang unseres Jahrhunderts verabschiedeten Regelungen, wonach die Departements befugt sind, die Provinzinspektionen zu schaffen und zu organisieren, obgleich das Ministerium die oberste Kontrollinstanz darstellt (315). In diesem Zusammenhang ist darauf aufmerksam zu machen, daß die Kontrollfunktionen nur durch Einzelverträge delegiert werden können und daß daher die regionalen und lokalen Mitarbeiter nur Supervisions- und Beratungsämter innehaben. In der Praxis werden jedoch häufig Supervision und Inspektion miteinander verwechselt, wobei die erste zu einer Nachahmung der nationalen Inspektion wird.

Hier taucht mit aller Klarheit ein juristisches, begriffliches und praktisches Problem auf. Wie schon vermerkt, ist die Inspektion ausschließliche Zuständigkeit des Staates durch die Generaldirektion für Verwaltung und Inspektion, und die einschlägige Gesetzgebung unterstreicht auch stets diese Sachlage. Zur Erfüllung dieser Norm verfügt die genannte Direktion gegenwärtig über eine Gruppe von 68 nationalen Inspektoren. Ihnen ist hauptsächlich die Überwachung der gültigen Regelungen und die Beratung der Schulen in Fragen der Schulverwaltung anvertraut. Hierzu müssen sie die privaten und öffentlichen Bildungsanstalten besuchen, um die Erfüllung der Bedingungen zu Arbeitserlaubnis und zur Genehmigung der Unterrichtspläne zu überprüfen. Diese Tätigkeit ist ziemlich vielschichtig und aufwendig, denn sie umschließt so verschiedenartige Aspekte wie die Überprüfung von Studien zur wahrscheinlichen Schülerschaft, die Kontrolle der Befähigung des Lehr- und Verwaltungspersonals, der finanziellen Mittel, der didaktischen Materialien, der Schulgebäude, der Verordnungen zu Schulgebühren und Verpflegungskosten und natürlich der Erfüllung der Lehrpläne und Programme. Angesichts der Ausdehnung des Erziehungssektors, der gegenwärtig ungefähr 40.000 Schulen umfaßt, ist es überflüssig, darauf hinzuweisen, daß eine regelmäßige Betreuung dieser Anstalten unmöglich ist. Das ganz offensichtliche Ungleichgewicht zwischen der Anzahl der Schulen und der Inspektoren nimmt der Generaldirektion fast vollständig die Initiative, gemäß einer folgerichtigen Programmierung Besuche durchzuführen. In den allermeisten Fällen erfolgen diese auf Gesuch der Anstalten, oftmals mit dem ausschließlichen Ziel, Probleme mit dem Lehrkörper oder administrative Konflikte zu lösen. Natürlich wird die zweite große Aufgabe der nationalen Inspektoren, die Beratung in Verwaltungsfragen, zu noch geringerem Maß erfüllt. Die entsprechenden Tätigkeiten können nur punktuell ausgeführt werden und entbehren meist der nötigen Folgekontrolle der vorgeschlagenen Lösungen.

Über die unzulängliche Reichweite der Inspektion hinausgehend gibt es ein praktisches und sogar politisches Problem. Den elementarsten Prinzipien der Gerechtigkeit entsprechend sind sowohl öffentliche als auch private Schulen denselben Mindestnormen unterwor-

fen, welche den reibungslosen Ablauf der Lehrtätigkeiten zu sichern suchen. Diese Normen betreffen die hygienischen und pädagogischen Bedingungen der Lehranstalten, deren Ausstattung, vorhandene Unterrichtshilfen und die Qualität der Schulung (316). Während jedoch die rechtlichen Verordnungen zur Kontrolle mit einer gewissen Strenge auf die privaten Schulen angewandt werden, erweist sich die Behandlung der öffentlichen Anstalten oftmals als weitaus nachsichtiger. Für diesen doppelten Maßstab gibt es mehrere Gründe: zum einen wirft eine vorläufige oder endgültige Schließung einer öffentlichen Einrichtung häufig unlösbare Konflikte auf, die sich aus dem Geldmangel desselben Staates ergeben, der die Kontrollfunktionen ausübt. Zum anderen entsteht ein zweifaches politisches Problem, welches mit dem verfassungsrechtlichen Auftrag zusammenhängt, der Gesamtheit der Bevölkerung Bildungsmöglichkeiten zu bieten und mit der Tatsache, daß die meisten öffentlichen Schulen Bevölkerungsgruppen betreuen, die ansonsten keine Möglichkeit hätten, eine Bildungsanstalt zu besuchen. Als Folgeerscheinung ist nicht selten zu beobachten, daß die öffentlichen Schulen Mängel aufweisen, die sogar die Gesundheit von Schülern und Lehrern bedrohen.

Eine andere Schwierigkeit nimmt auf die Bildung der für die Kontrolle des Erziehungswesens Verantwortlichen Bezug. Natürlich ist es außerordentlich schwierig, einen Ausbildungsgang anzubieten, der den vielgestaltigen Aufgaben entspricht, welche der Wächter des Erziehungswesens ausüben soll; doch ist ebenso richtig, daß die Auffächerung des Systems nicht den gebührenden Widerhall bei der Vorbereitung der Inspektoren gefunden hat. Gemäß der gültigen Gesetzgebung werden sowohl sie als auch die Supervisoren als Lehrpersonal angesehen; die Ausübung der entsprechenden Ämter erfordert die Erfüllung derselben Bedingungen, die schon im Zusammenhang mit dem leitenden Personal der verschiedenen Schulstufen genannt wurden und die Teilnahme an einem Kurs über Schulverwaltung von mindestens 120 Stunden (317). Es gibt keine besonderen Anforderungen für die Inspektion von Sonderschulen oder Zentren beruflicher Ausbildung. Doch erscheint eine Klassifizierung der Inspektoren und ihrer besonderen Vorbildung sowieso unnütz, weil die Realität da-

zu zwingt, ihre Dienste ohne Unterschied in allen Schulstufen und -arten in Anspruch zu nehmen. Dieser Lage entspricht auch die Zusammenfassung der Inspektoren in dem Büro des Generaldirektors für Verwaltung, obwohl die Gesetzgebung vorsieht, daß sie in den verschiedenen Abteilungen arbeiten, welche die Orientierung der verschiedenen Stufen des Schulwesens zur Aufgabe haben.

Als Folge hiervon verfügen die Inspektoren gewöhnlich über keine besondere Ausbildung, sind wenig mit der Problematik der einzelnen Teile des Schulwesens vertraut und widmen sich daher rein formalen Aspekten der Lehrtätigkeit. Sie erfüllen dagegen keine Supervisionsaufgaben wie zum Beispiel fachbezogene oder pädagogische Orientierung und Beratung. Dies trägt zu einem Gutteil zu dem negativen Bild der Inspektion und zu der ablehnenden Haltung bei, welche im allgemeinen alle Lehrer einnehmen. Sie fordern gerade Hilfestellung zur Überwindung der Mängel, die in den Kontrollbesuchen hervorgehoben werden.

Theoretisch gebührt die Supervision den Funktionären, die den territorialen Einheiten und den regionalen Abteilungen wie den Bildungssekretariaten, den Regionalen Erziehungsfonds und den Schulbezirken unterstellt sind. Es muß hierzu angemerkt werden, daß das Arbeitsverhältnis mit so unterschiedlichen Einrichtungen bedeutende Verschiedenheiten bei der Funktionszuweisung mit sich bringt. In jüngerer Zeit sind wichtige Schritte hin zur Vereinheitlichung von Kriterien und Aufgaben der Supervision getan worden; leider nicht ohne eine gewisse Verwirrung in der Terminologie hervorzurufen, welche in den Gesetzesbestimmungen gebraucht wird. So definiert das Dekret 179 des Jahres 1982 als Supervisor: "El funcionario del Ministerio de Educación o de las Secretarías de Educación, que ejerza las funciones de inspección, vigilancia, asesoría y orientación técnico-pedagógicas sugún las normas vigentes, (...)" (318).

Auf diese Weise kommt man scheinbar von der Unterscheidung zwischen Inspektion und Supervision ab. Doch kommt diese wieder in dem Dekret 1234 desselben Jahres zum Vorschein, das folgende Regelung trifft: "La dirección, orientación y seguimiento del pro-

ceso de supervisión en administración educativa y la inspección escolar, es responsabilidad de la Dirección General de Administración e Inspección Educativa del Ministerio de Educación Nacional, en coordinación con las Secretarías de Educación de las entidades territoriales.
La dirección, orientación y seguimiento del proceso de supervisión técnico-pedagógica es responsabilidad de la Dirección General de Capacitación y Perfeccionamiento Docente, Currículo y Medios Educativos del Ministerio de Educación Nacional, a través de los Centros Experimentales Piloto y en coordinación con las Secretarías de Educación" (319).

Ganz offensichtlich besteht außer den etwas komplizierten und verworrenen Verwaltungsverhältnissen keine Klarheit über die Begriffe der Inspektion und Supervision. Nach der zuletzt zitierten Bestimmung scheint sich jedoch eine Auffassung abzuzeichnen, welche der Inspektion Kontrollfunktionen zuweist, deren Hauptziele darin bestehen, die Abweichung von Prozessen und Mitteln zu verhindern und die erreichten Leistungen zu erhalten. Der Supervision gebühren dagegen Aufgaben der Orientierung und Beratung, die auf fortlaufenden Untersuchungen des Bildungswesens und seiner Teile aufbauen. So gesehen erscheint die Supervision als ein fortlaufender Evaluierungs- und Anpassungsprozeß, der, wenn auch unter der Verantwortung der Supervisoren, stets als grundlegenden Beitrag die Teilnahme von Lehrern und Schülern benötigt. Außerdem stellt sie die Verbindung zwischen den planenden und ausführenden Stellen der Programme dar und damit den wichtigsten Kanal für die Rückinformation des Systems. Ihr Hauptziel ist daher die Verbesserung des Erziehungs- und Bildungswesens (320).

Nach der gültigen Gesetzgebung liegen die Leitung, Orientierung und Folgebetreuung dieses Prozesses bei dem Kultusministerium, das hierfür die Unterstützung seiner Abteilungen und der territorialen Einheiten sowie - auf der Stufe der höheren Bildung - die des Kolumbianischen Instituts zur Förderung der Höheren Bildung (ICFES) besitzt (321). Leider verfügt keiner der beiden zentralen Organismen über allgemeine Richtlinien, die als Richtschnur für die Ausbildung der Supervisoren dienen könnten und

noch weniger über Programme und Materialien. Daher erfüllen Supervisoren gewöhnlich Kontrolltätigkeiten, ohne jedoch die hierfür nötigen Befugnisse zu besitzen. Dazu kommt noch ein auch im Falle der regionalen Funktionäre ungünstiges zahlenmäßiges Verhältnis von den zu betreuenden Unterrichtszentren und dem vorhandenen Personal, welches die Zahl von 300 noch nicht erreicht.

Zusammenfassend muß hervorgehoben werden, daß der Staat nicht über genügend Personal und Mittel verfügt, um das verfassungsrechtliche Mandat der obersten Inspektion und Überwachung zu erfüllen. Als Folge hiervon neigt die Inspektion dazu, zu einer Art von 'Brandlöscher' zu werden, was selbstverständlich wenig zur Kontrolle des Bildungswesens beiträgt. Die mangelnde Kontinuität und die begrenzte Reichweite der Überwachung vereiteln die Folgebetreuung der Schulen und behindern den systematischen und für das Bildungswesen ausnutzbaren Informationsrückfluß. Nicht weniger ungünstig erscheint die Lage der Supervision. Diese wird nur sporadisch auf Ansuchen der Interessierten geleistet, und gewöhnlich ist sie eher Ergebnis der persönlichen Erfahrung als einer angebrachten akademischen Ausbildung. Damit überläßt man in der Praxis die Supervision den Leitern der einzelnen Schulen und versäumt es, den wichtigsten Mechanismus zur Förderung und Verbesserung des Bildungswesens zu nutzen.

IV. SCHLUSSFOLGERUNGEN UND PERSPEKTIVEN

Die vorliegende Arbeit wurde mit zwei Zielen angefertigt: an erster Stelle sollte eine allgemeine Übersicht über das kolumbianische Erziehungs- und Bildungswesen angeboten werden. Die entsprechende Beschreibung konnte nicht vollständig sein, was auch gar nicht angestrebt war, eben um die großen Züge der Gesamtheit nicht aus den Augen zu verlieren. Es wird die Ansicht vertreten, daß die Einzelheiten Ziel einer anderen Art von Untersuchungen sein sollten, welche es im übrigen im kolumbianischen Kontext in großer Anzahl gibt. Auf sie ist im Laufe der Forschungsarbeit in kurzen bibliographischen Anmerkungen hingewiesen worden. Demgegenüber sollte jedoch eine Lücke in der vorhandenen Literatur über Erziehung geschlossen und die Thematik nicht etwa von einem besonderen, begrenzten Teilaspekt her betrachtet werden, sondern aus einer anderen Perspektive, ähnlich jener, die man erhält, wenn man eine Stadt vom Kirchturm aus betrachtet. Damit sind hoffentlich jene Studien ergänzt und in einen größeren Zusammenhang eingeordnet worden, die ihre Aufmerksamkeit auf konkrete Aspekte des Bildungsgeschehens lenken.

An zweiter Stelle wurde versucht, die vorhandenen, aber oft zertreuten Ergebnisse zu nutzen, um über die rein deskriptive Stufe hinausgehend einige Elemente zur Analyse und zum Verständnis des kolumbianischen Erziehungswesens beizutragen. Natürlich wurde diese Tätigkeit von persönlicher Neugier und Interesse vorangetrieben; doch war sie auch stets von dem Wunsch begleitet, jenen Elemente zur Urteilsbildung zu verschaffen, die auf die eine oder andere Art Einfluß auf Bildung und Erziehung nehmen und jenen Personen, die von außen darüber entscheiden, welchen Weg die wirtschaftliche und technische Hilfe nimmt, die im Namen der Entwicklung und der internationalen Zusammenarbeit geleistet wird.

Zur Erfüllung der erwähnten Zielsetzung wurde der systemtheoretische Ansatz als geeignetestes Modell zur Beschreibung und Analyse der Wirklichkeit gewählt, da es mit dessen Hilfe möglich ist, Erziehung nicht als ein isoliertes Phänomen, sondern als einen mit

dem kulturellen, gesellschaftlichen, politischen und wirtschaftlichen Leben des Landes eng verbundenen Vorgang zu verstehen. In der Tat kann ja Erziehung nicht von den anderen Faktoren getrennt werden, welche die Gesellschaft ausmachen: sie ist sowohl an den Problemen wie auch an den Potentialitäten der Gesellschaft beteiligt, in welche sie eingefügt ist. Noch mehr: jede Bewegung hin zu Modernisierung der Gesellschaft durchläuft die Erziehung, verstanden als Mechanismus der Information und Bildung ihrer Mitglieder, und auf der anderen Seite beeinflußt jeglicher Fortschritt der zweiten den Gang der ersten. So entsteht ein dialektisches Verhältnis, das mit Hilfe der Systemtheorie beschrieben werden kann.

Derselbe Ansatz führt fast zwangsläufig dazu, in der Vergangenheit die Erklärung des Gegenwärtigen zu suchen und hilft, ausgehend von den historischen Ursprüngen, die heutigen Vorgänge und die Zukunftsperspektiven zu verstehen. Die Untersuchung der Vergangenheit erweist, daß auch die Geschichte der Erziehung Lateinamerikas in zwei Teile aufgespalten ist, deren Grenzen von der Integrierung des Kontinents in die Welt des Okzidents bestimmt sind. Wenig ist von der vorkolumbianischen Zeit lebendig geblieben; für den modernen Bürger ist seine indianische Vergangenheit ebenso weit entfernt oder gar noch weiter als für den Europäer. Hier nimmt ein Grundproblem seinen Ursprung, welches Kolumbien mit den anderen lateinamerikanischen Ländern teilt und das darin besteht, daß diese Nationen ihre Vergangenheit nicht völlig anerkannt haben und andererseits auch nicht wirklich die Elemente internationalen Einflusses in sich aufgenommen haben. Die kulturellen Bezugspunkte - Europa und Nordamerika - liegen weiterhin außerhalb und verlängern somit ihren Rang als Peripherieländer. Im allgemeinen sind die hispanoamerikanischen Gesellschaften stets bereit, von den Kulturzentren angebahnte Erneuerungen anzunehmen, doch gelingt es ihnen nicht, diese aufzuarbeiten und sich ihrer im Rahmen der besonderen Gegebenheiten jeder Nation zu bemächtigen.

Dieser kulturelle Kolonialismus bestimmt den geschichtlichen Weg der hispanoamerikanischen Völker und die Weltanschauung ihrer

Führer. Basierte zu Zeiten der spanischen Herrschaft der Vorrang gewisser Gesellschaftsgruppen auf Faktoren der Rassenzugehörigkeit und Religion, so gründet die heutige liberal-individualistische Kultur die gesellschaftliche Schichtung auf wirtschaftliche Elemente, welche ihrerseits die Beteiligung an politischen und kulturellen Entscheidungen bestimmen. Gestern wie heute konzentriert sich diese dreifache Macht in einer kleinen, städtischen Elite, welche die Ziele, die Mittel und die Strategien eines nach ihrem Maß geschneiderten Bildungswesens bestimmt. Der Einschluß von Elementen, welche dem anfänglichen Modell fremd sind, erfolgt stets aufgrund des Drucks sozial aufsteigender Gruppen mit dem Ziel, die vorhandene Ordnung zu bewahren. Somit erscheint das jetzige Erziehungswesen nicht als ein organisches Ganzes, das von einer ursprünglichen Struktur ausgehend erweitert und aufgefächert worden ist, sondern als eine Anhäufung von verschiedenartigen Teilen, von isoliert nebeneinanderliegenden Mikrosystemen, die außer besonderen Zielen auch offen oder unterschwänglich besondere Zielgruppen besitzen.

Auf diese Weise bringt die aufgespaltene Gesellschaft auch ein aufgespaltenes Erziehungswesen hervor, geschichtet nach Stufen und Modalitäten, nach Sektoren und geographischer Lage. Es ist dies eine Erziehung, die das Land diskriminiert, nicht nur, weil sie nur mangelhaft zu ihm gelangt, sondern auch, weil sie die Weltanschauung und die Werte der Stadt vermittelt und dabei die 'Unterentwicklung' unterstreicht, welche das Land nach deren Maßstäben aufweist und die Wünsche der Landbevölkerung in Bahnen lenkt, die unweigerlich zu Frustration und zu einem negativen Selbstbild führen. Es ist dies eine Erziehung, die anstatt den Erwachsenen anzuspornen und zu belohnen, der eine zusätzliche Anstrengung unternimmt, um sich verspätet auszubilden, diesem die Türen verschließt, weil der nicht-formale Bildungsweg als dem traditionellen System unterlegen angesehen wird. Es ist dies eine Erziehung, welche die privaten Lehreinrichtungen als gut und den Bedürfnissen der Führungsschicht angemessen beurteilt, währenddessen die öffentlichen Anstalten eher für die Unterschichten bestimmt sind. Und schließlich ist dies eine Erziehung, die als Auswahlmechanismus in Funktion der erreichten Stufen funktioniert, aber dazu den Aufstieg

in der Wissenspyramide oft mehr von der wirtschaftlichen Stärke als von den intellektuellen Fähigkeiten des Anwärters abhängig macht. Kurz, es ist dies eine Erziehung, deren Organisation mit den Eigentümlichkeiten der Nation in Einklang gebracht werden muß, so zum Beispiel mit den kulturellen Unterschieden, die sich aus noch nicht ganz vollzogenen ethischen Verschmelzungen ergeben; mit der geographischen Lage der Bevölkerung, die meist in der Gegenüberstellung von Stadt und Land zusammengefaßt wird, jedoch auch topographische und klimatische Faktoren einschließt; und mit den Wirtschafts- und Wachstumsmöglichkeiten eines Landes, dessen Zukunft im Agrarbereich liegt, um auf diese Weise die Gesellschaftsstruktur zu überwinden, die ihre Gliederung auf der Gegenüberstellung der humanistischen Bildung und der technischen Schulung aufbaut, und um den Berufsstatus neu zu definieren.

Bislang deutet sich ein solches Unternehmen gerade erst an. Da darf auch die ganz offensichtliche Vermassung des Bildungswesens nicht darüber hinweg täuschen. Sie bedeutet nicht unbedingt Demokratisierung. Sicherlich bedeutet sie Teilnahme von neuen Gesellschaftsgruppen an bestimmten Bildungsstufen, doch gleichzeitig eine Bewegung der städtischen Aristokratie hin zu Stellen, die für jene unerreichbar sind. Solche Stellen sind bestimmte erlesene Institutionen, Postgraduiertenstudien und andere 'Tempel der Weisheit', welche das Prestige einer anderen Sprache und einer angeblich weiter fortgeschrittenen Welt besitzen. Doch nicht immer gelingt es den Führungsschichten, den negativen Folgen der Vermassung zu entrinnen. Dann werden auch sie von der geringen Qualität der Erziehung beeinträchtigt, die nicht mehr re-kreativ ist, sondern repetitiv; und dann beginnen auch sie, unter den Folgeerscheinungen der 'Bildungsinflation' zu leiden, welche die Titel und Diplome abwertet, welche zu akademischer Arbeitslosigkeit führt und neue Gesellschaftsgruppen an den Rand des kulturellen Lebens des Landes drängt.

Dies ist ein deutliches Zeichen für das Auseinanderklaffen von Bildungswesen und übergeordnetem Gesellschaftssystem. Aus mangelnder Rationalität wirft die Bildungstätigkeit einen Überschuß an Personen ab, der auf dramatische Weise die Zahl möglicher Arbeitsstel-

len übersteigt. Hier ist es nötig, eine Reihe von Studiengängen und Berufsschulungen zu verringern, für die es keinen ausreichenden Arbeitsmarkt gibt oder die nicht den Perspektiven und Plänen der technologischen Entwicklung entsprechen. Des weiteren muß das heutige Zahlenverhältnis zwischen Akademikern und Technikern umgekehrt werden, um den wirklichen Bedürfnissen des Landes entgegenzukommen und die jetzige Lähmung zu überwinden. Es ist nötig, größeres Gewicht auf die Beschreibung und Untersuchung der Arbeit zu legen, und zwar sowohl auf der Ebene der konkreten Arbeitsplätze als auch zu der Bestimmung der Erfordernisse des Arbeitsmarktes allgemein, um so kohärente Entwicklungspolitik betreiben zu können. Und schließlich sollte die technische Schulung enger mit der Ausbildung im Betrieb verbunden werden, um einen höheren Grad an Leistungsfähigkeit zu erreichen und Möglichkeiten zu fortlaufender Weiterbildung zu schaffen.

Auf der anderen Seite ist das Problem der Reichweite und Orientierung des formalen Erziehungssystems mit der Thematik der Lebensqualität verbunden. Die starken Zuwanderungen in die Städte, welche ganz Lateinamerika erlebt hat und weiterhin erlebt, haben einen wichtigen Ursprung in der Hoffnung der Menschen, in der Stadt größere Möglichkeiten persönlicher Verwirklichung und Wohlstands zu erlangen. Die Stadt scheint all das zu bieten, was es auf dem Land nur in geringem Maß gibt: bequeme Wohnungen, bessere Arbeitsbedingungen, medizinische Versorgung, soziale Sicherheit, öffentliche Dienstleistungen, Möglichkeiten zur Freizeitgestaltung, Zugang zu Information, größere Partizipationsmöglichkeiten und selbstverständlich Bildung. Wie schon bekannt, enttäuscht die Wirklichkeit gewöhnlich diese Erwartungen und führt in den Elendsvierteln zu einer Misere, welche die Armut der Landbevölkerung bei weitem übertrifft. So steht die normenbestimmte Gesellschaft zwei sozialen Gruppierungen gegenüber, die gleichermaßen an den Rand gedrängt sind, jedoch ganz verschiedene Eigenschaften aufweisen: einer, der städtischen, fehlen Werte und Normen, sie ist von Kriminalität zerfressen und ausschließlich von dem Wunsch zu überleben gezeichnet, dabei jedoch täglich den 'Herren' der Stadt gegenübergestellt, die sie nur unwillig tolerieren; die andere, ländliche, bewahrt die traditionellen Bande der kleinen Gemein-

schaften, beginnt jedoch zu verstehen, daß sie der Stadt dient, ohne dafür ein Entgelt zu erhalten. Keiner der beiden dient die Erziehung nach bürgerlichem Maß, denn sie entspricht weder ihrem Lebensraum noch ihren Erfahrungen und wird zudem nur selten von korrelativen Verbesserungen des Habitat begleitet. Die einheitliche und scheinbar verbindende Erziehung diskriminiert und trennt auf diese Weise noch mehr, denn während sie den einen hilft, ihre Umwelt zu begreifen, ruft sie bei den anderen nur Entfremdung und Erwartungen hervor, die ohne Antwort bleiben.

Daher müssen dringend die Lernpläne neu bestimmt werden, und zwar sowohl hinsichtlich ihrer Inhalte als auch der akademischen Arbeitszeit zu ihrer Erfüllung. Natürlich müssen gemeinsame, integrierende Elemente beibehalten werden, welche sich auf grundlegende Werte und Normen beziehen - ohne sie würde die Erziehung ihr Hauptziel nicht erfüllen -, aber es müssen auch Elemente wirklicher Diversifizierung entwickelt werden, die der Erziehung in ihrer Eigenschaft als Menschenbildung konkrete und faßbare Nützlichkeit verleihen. Eine solche Diversifizierung muß den vitalen Bedingungen der Stadt und des Landes entsprechen und dabei auch die zeitliche Diversifizierung mit einschließen, welche die besondere Lage des einzelnen, zum Beispiel zu Erntezeiten, berücksichtigt. Sie bezieht sich ebenfalls auf eine differenzierte Behandlung der humanistischen Bildung und jener, die zur Ausübung eines Handwerks führt. Es ist endlich von dem Glauben abzukommen, daß die 'Allgemeinbildung' zu jeder akademischen Ausbildung befähigt, während die berufsbezogene Erziehung ein für alle Mal die Fähigkeiten des Schülers festlegt. Beide Komponenten müssen miteinander verbunden und gemäß ihrem besonderen Gewicht in jeder einzelnen Bildungsphase anerkannt werden. Doch selbst innerhalb der Berufsschulung ist ein gewisser Grad an Diversifizierung nötig, um das rein ausführende Niveau zu überwinden und um das Verständnis des Technologischen im eigentlichen Sinn zu fördern. Hier liegt auch der offensichtlich wichtigste Faktor zur Überwindung einer historischen Konstanten der abhängigen Wirtschaftssysteme. Da diese nicht in der Lage sind, die für die Aneignung der Technologie nötigen Fortschritte hervorzubringen, erleiden sie mit jeder Veränderung in den Produktionsmitteln, in den Handels- und Tauschsystemen Umordnungen, welche den Rück-

stand der Entwicklungsländer stets erhalten.

Auf der anderen Seite ist es dringend notwendig, die qualitative Distanz zwischen privater und öffentlicher Erziehung zu verringern. Solange die letztere als zweitrangig angesehen wird, kann das erwünschte Gleichgewicht sozialer Möglichkeiten nicht erreicht werden, wobei das kreative Potential weiter Bevölkerungskreise ungenutzt bleibt. In diesem Zusammenhang ist von großer Bedeutung, daß die Forschung auf dem Gebiet der Erziehung die rein deskriptive und enunziative Stufe überwindet, um auf der Grundlage empirisch gewonnener Erkenntnisse verbunden mit theoretischen Bezugspunkten die Bildungstätigkeiten tatsächlich zu orientieren. Ebenso nötig ist die Rückgewinnung der Leitung des Bildungswesens für die Erzieher. Dies gilt ebenso für die ausführende Stufe wie für die höheren Stellen der Planung, Orientierung und Supervision. In keinem anderen sozialen Bereich werden mit gleicher Leichtfertigkeit Personen akzeptiert, die nicht über die angemessene Vorbildung verfügen, obgleich in keinem anderen Gebiet die Zukunft der Gemeinschaft und des einzelnen so stark von den Fähigkeiten seiner Führer abhängt. Doch verlangt die Lehrerbildung eine grundlegende Neuordnung, welche kohärent und in Stufen fortschreitend jene Phasen der pädagogischen Bildung integriert, die heute unzureichend und voneinander isoliert in Lehrerseminaren, pädagogischen Fakultäten und den für Fort- und Weiterbildung verantwortlichen Stellen wahrgenommen werden. Hier ist wohl mit größter Dringlichkeit nötig, eine echte Durchdringung des theoretischen Studiums und der praktischen Erfahrung voranzutreiben, um das Postulat vom lebenslangen Lernen Wirklichkeit werden zu lassen, in welcher die Individualisierung als Element der Vertiefung und des Fortschritts verstanden wird.

Folgerichtig durchdacht nimmt die Auffassung eines lebenslangen Lernprozesses, welcher sich den Fähigkeiten, Erfahrungen und Interessen des Individuums anpaßt, letztendlich den Begriff der Bildung des Menschen im weitesten und tiefsten Sinn wieder auf, denn sie macht das Individuum zum Protagonisten seines eigenen Lernprozesses und integriert in einer Gesamtheit die formale, nicht-formale und informale Erziehung. Diese neue Auffassung des personalisieren-

den und sozialisierenden Prozesses entspricht wirklich der Dynamik der Gesellschaft als Gesamtheit von Personen in stetem Werden und legt somit das Hauptgewicht nicht so sehr auf die Ergebnisse als vielmehr auf den Prozeß, nicht so sehr auf das 'Was', sondern auf das 'Wie'. So wird Erziehung notwendigerweise flexibler, leichter anpaßbar an konkrete Kontexte und Anforderungen sowie offener gegenüber außeroffiziellen Elementen. Ausgehend vom Individuum integriert sie bewußt in dem Lernprozeß die Erfahrungen und den Lebensraum der Person und läßt folgerichtig die Gemeinschaft, also Werte und Normen von sozialen Gruppen, partizipieren, welche zuvor für die Orientierung der formalen Bildungstätigkeit unbedeutend waren. Ganz offensichtlich ist es jedoch die Komponente der Kontinuität, welche dem individualisierten Lernen volle Bedeutung verleiht, denn ihr gelingt es, die künstliche Aufspaltung des Lebens zu sprengen und die gegenseitige Ergänzung von Erfahrung und intentionalen Lernphasen, von Erlebtem und der Reflexion zu fördern. Ohne sie ist die Individualisierung nichts anderes als eine - sicherlich nützliche - Strategie des traditionellen Unterrichts, dabei jedoch stets der Gefahr der Isolierung, des Individualismus und der egoistischen Konkurrenz ausgesetzt. Ohne sie wird die Modularisierung immer nur bloße Segmentierung der Inhalte sein, das Ergebnis eines falsch verstandenen Behaviorismus.

Es hängt also weitgehend von der Art und Weise ab, wie die genannte Auffassung in die Wirklichkeit umgesetzt wird, ob es gelingt, einen wirklichen Wandel in der Erziehung und ihres Suprasystems einzuleiten. In dem konkreten Fall von Kolumbien gibt es mehrere Anzeichen für eine angemessene und erfolgreiche Umsetzung. Das Programm 'Neue Schule' ist eines dieser Zeichen, obgleich es sich noch im Bereich der eher formbezogenen Veränderungen bewegt. Die Zeichen des Wandels werden deutlicher in Institutionen wie dem SENA, CAFAM, Acción Cultural Popular und in den Fernerziehungsprogrammen sichtbar. Doch müssen letztere auf ihre tatsächlichen Proportionen zurückgeführt werden. Gegenwärtig neigt ihre Orientierung dazu, politischen Kriterien der Ausweitung des Systems zu gehorchen, die aus dem, was eigentlich eine Brücke zwischen formaler und nicht-formaler Erziehung sein sollte, ein zu der ersten parallel verlaufendes System machen wollen, das angeblich

weniger kostspielig und von größerer Reichweite ist. Solange es nicht gelingt, eine größere Reichweite und eine stärkere Diversifizierung in der Elementarstufe zu sichern, wird die nicht-formale Modalität nicht ihre besonderen Aufgaben der Ergänzung und Vertiefung erfüllen können. Dies gilt ganz besonders für die Alphabetisierung weiter Bevölkerungsteile. Diese kann nicht Ziel konjunktureller Kampagnen sein, sondern Ergebnis einer realen Bildungsstrategie, welche dieses Phänomen nicht nur bei den Erwachsenen angreift, sondern die sein erneutes Auftauchen durch die allgemeine Grundschule verhindert. Währenddessen nimmt die nicht-formale und informale Modalität einen weiten Raum ein, der von den Mängeln des formalen Systems hervorgerufen wird und zu einem erneuten und unnötigen Kostenaufwand zwingt, wenn - wie dies in den meisten Fällen geschieht - die nicht-formale Bildung die Aufgaben des Schulwesens übernehmen muß. Die informale Modalität vollzieht sich dagegen in einem von dem formalen Erziehungswesen radikal abgetrennten Bereich, was drastisch sein bereicherndes Potential von der Gesamtheit ausschließt und ihm oft die Eigenschaft eines Ersatzes verleiht, welcher die minimalen Mittel zum Überleben zur Verfügung zu stellen hat.

Doch verlangen Individualisierung und Modularisierung als Strategien, welche auf der Basis einer authentischen permanenten Erziehung erarbeitet wurden, ihre Entsprechung in Zwischenstufen in den Berufen, damit diejenigen, die ein bestimmtes Niveau erreichen, auch tatsächlich jene Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten besitzen, die ihnen die Ausübung eines Berufes erlauben. Auf diese Weise muß das traditionelle Schema der Bildungsgänge von zuvor festgelegter Dauer aufgebrochen werden, deren innere Organisation nicht die Entwicklung von in sich geschlossenen Einheiten als Teil eines weiter gefaßten Ganzen erlauben und die daher erst nach mehrjährigen Studien enden.

Im Hinblick auf eine wirkliche edukative und soziale Entwicklung ist es nötig, auf Kriterien der Kontinuität und des organischen Fortschreitens der Regierung zu bestehen. Die Projektion des Bildungssektors muß Ergebnis einer politischen Übereinkunft sein, welche die Erziehung aus konjunkturellen parteipolitischen Aus-

einandersetzungen loslöst, um den sie kennzeichnenden Reformismus zu vermeiden und ihr Organizität zu verleihen. Eines der Hauptziele einer solchen langfristigen und von Gruppenauseinandersetzungen befreiten Projektion muß die Koordinierung der Einrichtungen des Bildungswesens sein, und zwar sowohl auf nationaler Ebene als auch in den Provinzen. Nur so wird es gelingen, ein wirkliches System zu schaffen, dessen Teile heutzutage zwar vorhanden sind, denen jedoch zu ihrer Artikulation die nötige politische Klarheit, Entscheidungskraft und Willen fehlen. Jenes System wird auf organische und integrale Weise die formalen, nicht-formalen und informalen Komponenten einschließen müssen, um so seine stete Regeneration zu sichern und in jedem einzelnen Gesellschaftsmitglied die Entwicklung aller seiner Potentialitäten zum Wohl der Gemeinschaft zu fördern.

Für Kolumbien, einem Land sowohl der Neuen als auch Dritten Welt, gelten ähnliche Bedingungen wie für westeuropäische Länder der Alten Welt. Wie einst hier ist auch heute dort den Tatsachen ins Auge zu sehen, daß der Weg in eine für alle bessere Zukunft nicht in einer Legislaturperiode zu bewältigen ist. Dieser Weg ist lang, beschwerlich, aber nicht hoffnungslos. Dank der den stolzen und selbstbewußten Menschen dieses Landes ureigenen Geduld und Beharrlichkeit werden sie auf der Suche bleiben nach - 'El Dorado'.

ANMERKUNGEN

1) Die Lehren der griechischen Philosophen (Sokrates, Platon) hatten immer einen pädagogisch-gesellschaftlichen Charakter, der manchmal - wie in dem Fall von Platon - mit der Vorstellung einer neuen Gesellschaft verbunden war. Ein deutliches Beispiel für die Verbindung der Pädagogik mit der Philosophie und der Theologie ist das Gedankengut von Sankt Augustin in "De Civitate Dei". In jüngerer Zeit erscheint diese Verbindung in den Werken Rousseaus ("Contrat Social", "Emile") und Makarenkos ("Poema Pedagógico") wie auch bei Piaget.

2) Carl Weiß ist in der jüngeren Zeit der erste Autor, der eine deutliche Beziehung zwischen Soziologie und Erziehungswissenschaft aufstellt. Vgl. hierzu EGGERS, Philipp/STEINBACHER, Franz: Pädagogische Soziologie. Begründet von Carl Weiß. Bad Heilbrunn/Obb 1979.

3) Die "Didaktik" hat mehrere Ausarbeitungen zur Förderung dieser Beziehungen hervorgebracht. Vgl. ANTONS, Klaus: Práctica de la Dinámica de Grupos, Barcelona 1978; BANY, Mary A./ JOHNSON, Lois V.: La Dinámica de Grupo en la Educación, Madrid 1973.
EGGERS, Philipp/STEINBACHER, Franz: op.cit.
HALL, D.M.: Dinámica de la Acción de Grupo, 7. Auflage, Mexiko 1979.
SIMON, Pierre/ALBERT, Lucien: Las Relaciones interpersonales, Barcelona 1979.

4) Vgl. hierzu den unter der Leitung von E. Faure erarbeiteten und von der UNESCO veröffentlichten Bericht "Aprender a Ser" sowie die Arbeiten von:
ALVAREZ, Benjamín: Educación, Ciencia y Tecnología, Bogotá 1974.
BLOOM, Benjamin S.: Características Humanas y Aprendizaje Escolar, Bogotá 1977.
EVELY, Louis: Educar educándose, Salamanca 1980.
FILHO, Lourenço: Introducción al Estudio de la Escuela Nueva, Buenos Aires 1974.
FULAT, Octavio: La Educación Permanente, Barcelona 1975.
MICHEL, Guillermo: Aprende a Aprender, 7. Auflage, Mexiko 1980.

5) DURKHEIM, Emile: Erziehung und Soziologie, Düsseldorf 1972, S. 22.

6) In der gleichen Richtung liegen das Gedankengut Hegels ("Die Geschichte") und die politische Sicht Max Webers.

7) DURKHEIM, Emile, op.cit., S. 30.

8) In diesen Zusammenhang gehört auch die schon langandauernde Diskussion über die Reichweite der sozialen Einflüsse und die Bedeutung der ererbten Anlagen. Vgl. hierzu EGGERS, Philipp/

STEINBACHER, Franz, op.cit., Kapitel 4 und 7.

9) Nach Durkheim stellt eine Gesamtheit von Studien eine Wissenschaft dar, wenn sie drei Bedingungen erfüllt:
   a. wenn sie sich auf verifizierte, realisierte und beobachtbare Tatsachen bezieht,
   b. wenn diese Tatsachen eine hinreichende Homogenität besitzen, um unter dieselbe Kategorie eingeordnet werden zu können,
   c. wenn diese Tatsachen mit dem Ziel studiert werden, sie zu "erkennen", nicht um sie zu beurteilen.

10) Zu den anthropologischen Eigenschaften des Menschen zählt die fehlende Vorbestimmung seiner Anlagen, was ihn als weltoffenes Wesen definiert, welches sich historisch gesehen in Auseinandersetzung mit von ihm selbst geschaffenen Artefakten entwickelt hat. Gleichzeitig macht erst diese Teilnahme an den kulturellen Inhalten - sie übersteigt bei weitem die Funktionen der Arterhaltung - den Menschen zur Person. Vgl. hierzu EGGERS, Philipp/STEINBACHER, Franz, op.cit., Kapitel 2.

11) "Eine Gesamtheit von Objekten, die durch eine bestimmte regelmäßige Form der Interaktion oder Interdependenz vereint werden; ein organisches oder organisiertes Ganzes". Vgl. hierzu die für den SENA hergestellte Arbeit über die auf der Systemtheorie basierenden Unterrichtsplanung, geschrieben unter der Leitung von ESCOBAR, Guillermo León mit der Mitarbeit von CRUZ, Luis Alberto, Ignacio Vargas et al.; Modul III, "El sistema modular en el SENA", Bogotá 1981, S. 3.

12) Diese systemtheoretische Sicht einer bestimmten Einheit hat sich in vielen Wissenschaften durchgesetzt. Man beachte nur die Theorie Ferdinand de Saussures (Cours de Linguistique Générale) in der Linguistik, die - ausgehend von den genannten Prinzipien - die Sprache als eine strukturierte Einheit auffaßt, deren Komponenten in Interrelation stehen.

13) "Systeme sind Zusammensetzungen von Elementen, die vom Menschen innerhalb organisierter Einheiten zur Verfolgung von bestimmten Zielen geplant und aufgebaut werden. Das System erfüllt seine Ziele durch Prozesse, nach denen die in Interaktion stehenden Komponenten mit der Absicht tätig werden, ein bestimmtes Produkt zu liefern. Das Ziel bestimmt, welche Mittel (oder Prozesse) nötig sind, und die Mittel bestimmen ihrerseits, welche Art von Komponenten das System braucht. Das System erhält vom Suprasystem seine Ziele, seine Grundmaterialien, seine Mittel und seine Begrenzungen. Um weiter bestehen zu können, muß das System Ergebnisse hervorbringen, welche die Bedürfnisse des Suprasystems befriedigen." ESCOBAR, Guillermo León, Luis Alberto Cruz, Ignacio Vargas et.al.: El Sistema modular en el SENA, Bogotá 1981, S. 16.

14) SIMMEL, Georg: Conflict and the Web of Group Affiliations, New York 1955.

15) WEBER, Max: The Theory of Social and Economic Organisation, New York 1964.

16) Die deskriptive Annäherung an den Begriff Gesellschaft ist wenig zufriedenstellend und wird daher in diesem Zusammenhang nicht untersucht. Zur Kritik dieser Art Definition vgl. SOROKIN, Pitirim A.: Sociedad, Cultura y Personalidad. Su Estructura y su Dinámica, 3. Auflage Madrid 1966, Kapitel IX, S. 251 ff.

17) SOROKIN, Pitirim A., op.cit. S. 6 ff.

18) "Wenn der zentrale Bereich der Bedeutungen und Werte, in seiner Eigenschaft als Motiv der Interaktion, in sich selbst folgerichtig ist und die Form juristischer Normen besitzt, welche alle wichtigen Aktionen und Reaktionen der in Interaktion stehenden Individuen bestimmen."
SOROKIN, Pitirim A., op.cit. S. 107.

19) Bezüglich der juristischen Normen vgl. SOROKIN, Pitirim A., op.cit. S. 126 f.

20) "Die Gesamtheit der Bedeutungen, Werte und Normen, welche sich im Besitz der in Interaktion stehenden Personen befinden und die Gesamtheit der Träger, welche diese Bedeutungen objektivieren, sozialisieren und weiterleiten."
SOROKIN, Pitirim A., op.cit. S. 98.

21) WEBER, Erich: Pädagogik. Eine Einführung. Band I: Grundfragen und Grundbegriffe, 6. Auflage, Donauwörth 1972, S. 44.

22) Vgl. hierzu die Konzeption des lebenslangen, individualisierten und modularen Lernens, erarbeitet für die Bildungsarbeit des SENA von ESCOBAR, Guillermo León, Uta Köhler, Luis Alberto Cruz, Ignacio Vargas et.al., Bogotá 1982.

23) Außer der Gegenüberstellung von schulischer und nicht formaler Bildung unterscheiden einige Autoren auch noch den Bereich der informalen Erziehung. In ihm findet unsystematisches und nicht strukturiertes Lernen statt, das weder von seiten des Lernenden noch des Lehrenden klar getroffenen Absichten unterworfen ist. Meiner Meinung nach stimmt dieser Bereich mit dem überein, was Ph. Eggers als "extensionale Erziehung" bezeichnet. Diese wiederum unterscheidet sich dem gleichen Wissenschaftler zufolge deutlich von der funktionalen Erziehung, welche "alle Gegebenheiten, die durch ihr bloßes Dasein einen erzieherischen Einfluß besitzen, nämlich allein dadurch, daß der Mensch sich an ihnen orientiert und sich mit ihnen auseinandersetzt", umschließt.

24) ALVAREZ, Benjamín/TORO, José Bernardo: Educación no formal, Bogotá 1975.
Diesen Autoren zufolge gibt es vier Dimensionen oder Variablen im Lernkontext (innere Struktur, Intentionalität, extrinsische und intrinsische Kontrolle des Lernkontextes und die gemeinschaftliche Komponente), welche es erlauben, den mehr oder weniger hohen Grad an Formalität und Institutionalität der Erziehung zu bestimmen.

25) Die kulturelle Entwicklung von einer gleichrangigen Sippengesellschaft hin zu einer hierarchischen Rangordnung - den Kazikentümern (spanisch: cacicazgo) - vollzieht sich in dem Jahrtausend vor der christlichen Zeitrechnung. Dieser Schritt hat seinen Ursprung in der besseren Ausnutzung der natürlichen Vorkommen, die zu einer Erhöhung der Bevölkerungszahl und zu neuen Wirtschaftsformen führt. Dies wiederum ist der Grund für größere gesellschaftliche Komplexität und damit Hierarchisierung im Einvernehmen mit den spezifischen Funktionen innerhalb der Gesellschaft.

26) Mit großer Wahrscheinlichkeit erleichterten die inneren Konflikte erheblich die spanische Eroberung. Vgl. hierzu REICHEL-DOLMATOFF, Gerardo: Colombia indígena - período prehispánico in: INSTITUTO COLOMBIANO DE CULTURA: Manual de Historia de Colombia, Band I, Bogotá 1980 und DE BUSTO DUTHURBURU, José Antonio: Perú Incaico, 3. Auflage, Lima 1981.

27) Der Huillac Umu ist der höchste Priester oder der Pontifex der Sonne. Sein Name - "der Wahrsager oder Zauberer, der spricht" - nimmt Bezug auf seine Fähigkeit, die Zukunft vorauszusagen und Träume zu deuten.

28) Zur Auswahl und Erziehung der Acllas vgl. DE BUSTO DUTHURBURU, José Antonio, op.cit., S. 174 ff.

29) Der Begriff "Quipus" bezeichnet ein kompliziertes System von Knoten verschiedener Größen und Farben, das den Quechuas ermöglichte, Daten und historische Ereignisse festzuhalten. Vgl. DE BUSTO D., José Antonio, op.cit., S. 193 f.

30) Wie José Antonio DE BUSTO D. (op.cit., S. 192) berichtet, erstellten die Quechuas Relieflandkarten der besiegten Länder, um die genaue Kenntnis der Gebiete zu erleichtern. Des weiteren leisteten sie statistische Aufgaben, zum Beispiel Volkszählungen und Messungen der anbaufähigen Zonen.

31) Im 12. Jahrhundert erwacht Europa aus einer zwei Jahrhunderte währenden Lethargie. Die Wiederbelebung seiner gesamten Aktivitäten, besonders aber des Handels, gibt dem Mittelmeer seine Bedeutung zurück, die es als wirtschaftliche Einheit aufgrund der islamischen Einfälle im 6. und 7. Jahrhundert verloren hatte. Zu dem wirtschaftlichen Aufschwung gehören auch die Kolonisierung Europas und die Einbeziehung der afrikanischen Küsten in den Handel. Als diese Märkte gesättigt sind, beginnt Europa die Suche weiter entfernter Länder und entdeckt Amerika.
Auf der anderen Seite hat das Bürgertum (von "burgus", Bezeichnung für die von Mauern umgebenen Orte des Mittelalters) auch in dieser Epoche der wirtschaftlichen Renaissance seinen Ursprung.
Vgl. hierzu PIRENNE, Henri: Las Ciudades de la Edad Media, 3. Auflage, Madrid 1978.

32) Zu ausführlicher Darstellung der gesellschaftlichen Zusammensetzung Spaniens vgl. VIVES, J. Vicens: Historia social y económica de España y América, Band 2; Edad Media. Reyes Católicos. Descubrimientos. 2. Auflage, Barcelona 1977.

33) Es ist hier hervorzuheben, daß in der chronologisch vor der Eroberung und Besiedelung liegenden Explorationsphase der kosmopolitische Abenteurer vorherrscht, der weniger an die Krone Kastiliens gebunden und frei von rechtlichen Bestimmungen ist.

34) Hinsichtlich dieser "Aristokratie der Eroberer und ersten Siedler" und ihrer Gründe, nach Amerika auszuwandern, vgl. VIVES, J. Vicens; op.cit., Band III: Los Asturias. Imperio Español en América, 2. Auflage, Barcelona 1977, S. 356 ff.

35) Noch heute gibt es diese Art gesellschaftlicher Vorbehalte. Die entsprechende Wertung der Berufe führt zu deren unausgesprochenen Zuweisungen für die verschiedenen sozialen Schichten. So entsprechen dem allgemeinen Empfinden nach die Handwerke, die man im Servicio Nacional de Aprendizaje - SENA - erlernen kann, den Unterschichten. Vgl. hierzu BECKER-ROSS, Ingrid et.al.: SENA - Taller de marginados...?, Bogotá 1976.
Auf die der sozialen Schichtung entsprechende Spaltung des Erziehungswesens wird an späterer Stelle eingegangen.

36) Darcy Ribeiro teilt die Völker der amerikanischen Kontinente nach dem Verschmelzungsgrad der Ethnien unterschiedlichen Ursprungs ein. Nach ihm stellt Kolumbien ein deutliches Beispiel für die Bildung eines "neuen Volkes" dar, einer ethnischen Einheit, die aus der Verbindung, Dekulturation und Verschmelzung ethnischer Züge - afrikanische, europäische und indianische - entsteht, aber von den sie bildenden Zügen verschieden ist. Vgl. RIBEIRO, Darcy: La cultura, in: SERGE, Roberto: América Latina en su arquitectura, Mexiko 1975.

37) HERNANDEZ DE ALBA, Guillermo: Documentos para la Historia de la Educación en Colombia, Band I, Bogotá 1969; Brief des Königs mit Datum vom 10. Dezember 1540; S. 15.

38) HERNANDEZ DE ALBA, op.cit., Band I: Königliche Verordnung von 1550 (S. 18) und königliche Verordnung des gleichen Jahres, welche dieselbe Politik in bezug auf alle Orden erneuert (S. 19).

39) HERNANDEZ DE ALBA, op.cit., Band I: Königliche Verordnung vom 23. November 1580, S. 35 ff.

40) HERNANDEZ DE ALBA, op.cit., Band I: Bericht vom 6. Dezember 1599, S. 83 ff.

41) HERNANDEZ DE ALBA, op.cit., Band I, S. 115 ff.: Am 24. August 1606 wird in Santa Fe eine Sitzung über die Chibchasprache abgehalten, in der die von den Jesuiten gefertigte Übersetzung genehmigt wird.

42) HERNANDEZ DE ALBA, op.cit., Band I, S. 154.

43) Um diese Tatsache zu erläutern, mögen folgende Beispiele genügen: HERNANDEZ DE ALBA, op.cit., Band I; Ansuchen des Bischofs von Popayán, 1631 (S. 164), Ersuch der Stadt Pasto, 1643 (S. 178). HERNANDEZ DE ALBA, op.cit., Band III; Brief des Stadthalters von Popayán über die Vorteile, Jesuitenschulen in Buga und Cartago zu gründen (S. 174).

44) "Söhne und Nachkommen der ersten Entdecker und Personen, die mir gedient haben"; HERNANDEZ DE ALBA, op.cit., Band I, S. 71.

45) "die Söhne und Enkel der armen Siedler und Eroberer, die nicht über die Mittel verfügen, woanders zu studieren"; HERNANDEZ DE ALBA, op.cit., Band I, S. 71.

46) "damit gäbe es mehr Personen, die sich mit der Glaubensbelehrung der Indiander befassen würden"; HERNANDEZ DE ALBA, op.cit., Band I, S. 71.

47) HERNANDEZ DE ALBA, op.cit., Band II, Bogotá 1973, S. 256.

48) Zu den Techniken, die im 16. und 17. Jahrhundert zur Ausnutzung der Bodenschätze und im Ackerbau benutzt wurden, vgl. JARAMILLO URIBE, Jaime: El Proceso de la Educación, del Virreinato a la Epoca Contemporánea, in: INSTITUTO COLOMBIANO DE CULTURA: Manual de Historia de Colombia, Band III, Bogotá 1980, S. 291 f.

49) "Im gesamten Nuevo Reino, in achtzig Jahren, die seit der Eroberung bis zur Gründung der Gesellschaft Jesu verstrichen sind, war die Unwissenheit tief in ihm verwurzelt, weil die Geistlichen weder studierten noch Interesse zeigten: und so waren die Priester so idiotisch, daß sie nicht einmal die 'Kunst der Lateinischen Sprache' zur Hand genommen hatten." HERNANDEZ DE ALBA, op.cit., Band I, S. 25.
Man muß jedoch berücksichtigen, daß der Mangel an Befähigung ein Problem ist, auf das man auch in Spanien trifft. Neben den hohen kirchlichen Würdenträgern, die ohne Zweifel durch ihr hohes kulturelles Niveau hervorragen, gibt es weite Bereiche des Priestertums, welche eher ungebildet und sogar korrupt sind. Vgl. hierzu: VIVES, J. Vicens: Historia Social y Económica de España y América, Band III: Los Austrias. Imperio Español en América, 2. Auflage, Barcelona 1977, S. 62 ff.

50) HERNANDEZ DE ALBA, op.cit., Band I, S. 83 ff.

51) Im ganzen kolonialen Lateinamerika, besonders in Kolumbien, hat ein Großteil der Bildungsinstitutionen seinen Ursprung in Klöstern und Seminaren. So zum Beispiel die erste in der Neuen Welt gegründete Universität, die von Santo Domingo (Dominikanische Republik); die großen Universitäten von Lima und Mexiko, Modelle für viele andere in den Kolonien; die von den Jesuiten geleiteten Universitäten von Kolumbien, Argentinien, Bolivien, Chile, Ecuador, Peru, Mexiko und Panama. Zu weiterer Information vgl. RODRIGUEZ CRUZ, Agueda Maria: Historia de las Universidades Hispanoamericanas. Período Hispánico, Band I, Bogotá 1973.

52) Vgl. hierzu RODRIGUEZ CRUZ, Agueda Maria, op.cit., S. 3 - 142.

53) HERNANDEZ DE ALBA, op.cit., Band I: Bula Romanus Pontifex von 1580, S. 32 ff.

54) Trotzdem leugnet niemand die dringende Notwendigkeit, ein Institut allgemeiner Studien in Santa Fe de Bogotá zu eröffnen. Einen Beweis dafür liefert die königliche Verfügung von 1580, in welcher der Monarch anordnet, "in der Stadt der Könige eine Universität zu gründen, in der von der Grammatik bis zu den höchsten Fakultäten gelesen wird; und Wir genehmigen

die genannte Universität mit den Privilegien und Steuerfreiheiten, welche die Stadt von Salamanca besitzt." HERNANDEZ DE ALBA, op.cit., Band I, S. 36.

55) HERNANDEZ DE ALBA, op.cit., Band I: Bulle von 1619 (S. 136 f.) und Päpstliche Breve von 1621 (S. 141 f.).

56) In einem Brief an den König berichtet die Audienz von Santa Fe 1623 über den Rechtsstreit zwischen den beiden Orden. Vgl. HERNANDEZ DE ALBA, op.cit., Band I, S. 145 ff.

57) "Denn seine Schüler sollen keinen Universitätskorpus bilden, sondern ein Kollegium, wo sie die genannten Wissenschaften studieren und die gleichen Ehren und Privilegien genießen, welche die Schüler des Kollegs des Erzbischofs von Salamanca besitzen." HERNANDEZ DE ALBA, op.cit., Band II: Königliche Verordnung von 1651; S. 17.

58) Die privaten Universitäten benötigen zuerst die päpstliche Genehmigung; die königliche Anerkennung betrifft nur die Organisation und die Finanzierung, obgleich die weltliche Macht im Laufe der Zeit zunimmt. Diese etwas komplizierte Rechtslage erlaubt der Gesellschaft Jesu, ab 1623 unter dem Schutz der Ordensprivilegien akademische Titel zu verleihen. Vgl. hierzu: RODRIGUEZ CRUZ, Agueda, op.cit., Band I, S. 428 und 442.

59) Trotz der rechtlichen Anordnungen, welche die absolute Gleichberechtigung der beiden Orden herstellten, brechen die Querelen nicht völlig ab. Daher verbietet der königliche Erlaß von 1723 den Schülern beider Orden die Teilnahme an bestimmten Festlichkeiten. Vgl. HERNANDEZ DE ALBA, op.cit., Band III, S. 168 f.

60) Außer den genannten Universitäten gibt es noch die des Augustinerordens, die von geringerer Bedeutung ist. Im Jahre 1694 erhalten die Augustiner die päpstliche Anerkennung ihrer Universität, aber Innozenz XII begrenzt die Genehmigung, akademische Titel zu verleihen, auf die Lehrstühle für Philosophie und Theologie und nimmt ausschließlich Ordensangehörige als Schüler auf. 1703 erhält die Universität die königliche Anerkennung, doch schon im Jahre 1775 wird sie auf Veranlassung des Visitators, Fray Juan Bautista González, geschlossen.

61) Das Studium der freien Künste wird sehr bald zu einem Studium der Philosophie. Die nicht philosophischen freien Künste sind Fächer voruniversitärer Kurse.

62) Die genannte Gesetzgebung kann nicht sofort angewendet werden, da das aufkeimende Mikrosystem der Universitäten nicht in der Lage ist, die gleichen Aufgaben wie sein schon traditionsreiches spanisches Vorbild zu erfüllen. Tatsächlich werden die Anforderungen für die höheren Studien auf die Fächer Latein und Logik begrenzt. Damit erklärt sich, daß in vielen Teilen des Vizekönigtums um Erlaubnis gebeten wird, Schulen zu gründen, in denen die lateinische Sprache unterrichtet wird, um so der Elite der Provinz die Möglichkeit zu bieten, die Universitäten von Santa Fe zu besuchen.

63) "ein intellektualistischer, völlig verweltlichter Humanismus, der seiner Reformlust eine tiefe pädagogische und politische Sorge zur Verfügung stellt". MERCADER RIBA, Juan/ DOMINGUEZ ORTIZ, Antonio: La Epoca del Despotismo Ilustrado in: VIVES, J.Vicens, op.cit., Band IV, S. 204. Die gleichen Autoren weisen auf die erstaunliche Übereinstimmung der Aufklärung und der Renaissance hin, ohne jedoch die Unterschiede zwischen den beiden Epochen zu unterschätzen.

64) Man muß unbedingt zwischen der Handlungsweise der spanischen Krone und seiner hohen Vertreter zugunsten der Indianer und derjenigen der Großgrund- und Minenbesitzer sowie der kleinen Funktionäre, die sich ausschließlich von persönlichen Interessen leiten lassen, unterscheiden. Der Konflikt zwischen Spaniern und Kreolen hat völlig andere Gründe, auf die etwas später eingegangen wird.

65) Nach den Angaben von José Luis Romero hat Lateinamerika im 18. Jahrhundert ungefähr fünfzehn Millionen Einwohner, von denen nur 200.000 Europäer, aber drei Millionen weiße Kreolen sind. Den Rest der Bevölkerung stellen verschiedene Rassen. (ROMERO, José Luis, op.cit., S. 123)

66) Wenn auch die verschiedenen sozialen Schichten in unterschiedlichen Stadtvierteln wohnen, so liefern doch der lokale Handel, die städtischen Einrichtungen und die Kommunikationsmittel genügend Berührungspunkte, daß sich die 'Leute der Ruana' der gesellschaftlichen Ungerechtigkeiten bewußt werden, welche wirkliche Abgründe zwischen Privilegierten und nicht Privilegierten auftun. Die kreolischen Gruppen, durchtränkt von der Erneuerungsideologie, nutzen oftmals diese stumme Unzufriedenheit aus, um ihre Interessen durchzusetzen.

67) Die sogenannte 'Bewegung der Aufstandskämpfer' von 1781 hat zu keinem Zeitpunkt die Abschaffung der hispanischen Monarchie zum Ziel. Die Rebellion wird durch die Steuerreform von 1780 verursacht, welche die kleinen Händler, Minifundisten und Handwerker der Gebiete von Santander und Boyacá, wo der Konflikt ausbricht, besonders hart betrifft. Vgl. hierzu: OCAMPO LOPEZ, Javier: El proceso político, militar y social de la Independencia in: INSTITUTO COLOMBIANO DE CULTURA: Manual de Historia de Colombia, Band II, Bogotá 1979.
GARCIA, Antonio: Los Comuneros. 1781 - 1981, Bogotá 1981.

68) Zu den Ursprüngen des Caudillismo und der lateinamerikanischen Diktaturen vgl. ESCOBAR HERRAN, Guillermo León: La Figura del Dictador como Tema Literario, (Phil.Diss.) Bonn 1979.

69) In seinem Werk "Historia de España moderna y contemporánea (1474 - 1965)", Madrid 1967 nennt José Luis Comellas folgende Gründe für eine so drastische Maßnahme:

a) Der aufgeklärte Absolutismus versucht, gegenüber Rom weitestgehende Unabhängigkeit in der Kontrolle kirchlicher Angelegenheiten zu erlangen. Diese Politik des königlichen Hoheitsrechtes widersetzt sich der Position der Ge-

sellschaft Jesu, welche dem Heiligen Vater Gehorsam schwört und damit zum Symbol für Treue gegenüber dem Papst wird.

b) Hinzu kommt der soziale und ideologische Konflikt zwischen Adel und Bürgertum. Im Jahre 1767 leitet die Gesellschaft Jesu 112, in ihrer Mehrheit aristokratische Kollegien. Während der Adel in diesen Institutionen erzogen wird, besucht die aufsteigende Bourgeoisie die Universitäten, welche täglich stärker vom Staat kontrolliert und bevormundet werden. Unter diesem Blickwinkel stellt sich die Vertreibung der Jesuiten als eine der Maßnahmen gegen die Oberschicht dar.

Bezüglich der Gefangennahme der Ordensangehörigen, die mit erstaunlicher Planung und Präzision durchgeführt wurde, vgl. die Anleitungen zur Verbannung und zur Besitznahme der Güter der Jesuiten in Spanien und den Kolonien, ausgestellt vom Graf de Aranda am 1. März 1767. HERNANDEZ DE ALBA, op.cit., Band III, S. 183 ff.

70) "Es ist jammervoll zu sehen, welche Unordnung die Hauptstadt dieses Landes erleidet, wo sich keine der beiden Gerichtsbarkeiten um diese empfindliche Unterweisung kümmert; und voller Schmerz erfährt man, daß jeder, der kein Auskommen hat, sich die Freiheit nimmt, in seinem Haus oder irgendeinem Lokal eine Schule zu eröffnen und dort einige Kinder zu versammeln, denen er ausschließlich aufgrund seiner Autorität das wenige beibringt, was er selbst weiß, oder vielleicht sogar nur so tut, als ob er etwas lehre, um so einen Gewinn für seinen Unterhalt zu erzielen; und dies alles ohne Erlaubnis, ohne Prüfung, ohne Benachrichtigung der Vorgesetzten. Auf diese Weise wird der Erstunterricht jenen übertragen, die womöglich die christliche Lehre nicht kennen, und bei diesen irrigen Grundfesten ist es nicht verwunderlich, wenn das ganze Gebäude fehlerhaft wird." Gesuch der franziskanischen Patres der Provinz von Santa Fe de Bogotá an den König (1772). HERNANDEZ DE ALBA, op.cit., Band IV, S. 198.

71) Vgl. JARAMILLO URIBE, Jaime: Ensayos sobre Historia Social Colombiana, Bogotá 1968, S. 163 - 235.

72) Es soll an dieser Stelle der stereotypen Gegenüberstellung von Aufklärung und Romantik vorgebeugt werden, nach der erstere einer fortschrittlichen, ja sogar revolutionären Bewegung gleichkommt, während die zweite eine konservative oder den sozialen und politischen Problemen fernstehende Ideologie darstellt. Die Fragen, die Rousseau - Romantiker 'par excellence' - in seinem Werk "Contrat Social" aufwirft, sind mindestens so fortschrittlich wie die der Enzyklopädisten. Der französische Philosoph analysiert ausführlich das Problem der Freiheit, um zu dem Schluß zu kommen, daß diese Freiheit nur in einer direkten Demokratie verwirklicht werden kann, in der die gesetzgebende Macht vom Volk ausgeübt wird. Wenn man bedenkt, daß sich die westlichen Demokratien heutzutage darum bemühen, Mechanismen größerer Partizipation zu finden, muß man zugeben, daß viele der Ausführungen Rousseaus nichts von ihrer dringlichen Aktualität eingebüßt haben.

73) Dieser methodologische Wert wird klar ersichtlich in bezug auf die Erziehung durch den Menschen, eine der drei Erziehungsformen, die Rousseau unterscheidet. Obwohl er wiederholt betont, daß die menschlichen Beziehungen aus dem erzieherischen Prozeß ausgeschlossen werden sollen, beschreibt er selbst Situationen, in denen sein Zögling mit anderen Menschen zusammentrifft und dabei einige grundlegende Normen des Zusammenlebens erlernt. Das, was diese Beziehungen von anderen unterscheidet, ist die Kontrolle, die der Erzieher auf sie ausübt. Es handelt sich also um eine Art Laborsituation, in welcher die Variablen bekannt sind. Den gleichen Fall kann man in dem Roman "La nouvelle Eloïse" beobachten.

74) Genau besehen ist diese Forderung, die Eigenschaften jedes Schülers zu berücksichtigen, nicht neu. Schon Montaigne spricht von der Notwendigkeit, daß der Lehrer alles daran setzt, seinen Schüler von Grund auf zu kennen, um ihm alle Möglichkeiten der Verwirklichung zukommen zu lassen (Essays, De l'institution des enfants).
Das Problem stellt sich in anderen Größenordnungen, sobald das Zahlenverhältnis Lehrer-Schüler nicht mehr ausgeglichen ist. Die moderne Pädagogik versucht, den individuellen Unterschieden zu entsprechen, indem sie verschiedenartige Medien zur Verfügung stellt und anwendet und den traditionellen Lehrmeister durch den beratenden Lehrer ersetzt, dessen Hauptaufgabe in der Unterstützung des Educando bei seinen Bildungsaktivitäten besteht. Zu dieser 'personalisierten' oder 'individualisierten' Erziehung vgl. DOTTRENS, Robert: La enseñanza individualizada, 3. Auflage, Buenos Aires 1973, WAGNER, Angelika C. (Hrsg.): Schülerzentrierter Unterricht, 7. Auflage, München, Berlin, Wien 1978.
BLOCK, James H.: Como aprender para lograr el dominio de lo aprendido, 2. Auflage, Buenos Aires 1979.

75) So beschreibt es Indalecio Liévano Aguirre in seinem Buch "Bolivar", Bogotá 1981.

76) José Celestino Mutis (Cádiz 1732 - Bogotá 1808) ist einer der hervorragendsten Wissenschaftler des Nuevo Reino de Granada. Als gebildeter Kenner der Naturwissenschaften veranlaßt ihn sein Interesse für die amerikanische Welt, die erste Botanische Expedition zu leiten. Aber über das wissenschaftliche Interesse hinaus setzt sich Mutis mit ganzer Kraft für den Fortschritt der Gemeinschaft ein: er organisiert die Patriotische Gesellschaft des Neugranadischen Reiches, deren Ziel die Förderung der Landwirtschaft, des Handels, der Industrie und der Unterrichtung in den nützlichen Wissenschaften und freien Künsten des Landes ist. Zu ausführlicher Information vgl. GREDILLA, A. Federico: Biografía de José Celestino Mutis, Colección Complemento a la Historia Extensa de Colombia, Bogotá 1982.

77) "Der Atheismus hätte nicht so große Fortschritte gemacht, noch hätte sich der Geist so vieler barbarischer Nationen derartig erniedrigt, daß er die edle Natur des Menschen zu allen Jahrhunderten beschämte. Ein dem Wesen des Menschen so eigenes und angebrachtes Studium hätte sie von den groben Irrtümern bewahrt, in die sie oftmals verfallen sind.

Nicht umsonst sagte ein Gelehrter, die Welt sei ein großes Buch, das - obgleich für alle geöffnet - nur wenige zu lesen wissen, weil es mit Ziffern und mathematischen Zeichen geschrieben ist."
HERNANDEZ DE ALBA, op.cit., Band III, S. 216.

78) "Es wird vernünftig sein, meine Herren, daß wir - entzündet von der Begeisterung derartig bekannter Vorzüge - die Haltung der Gelehrten nachahmen und dabei unser Augenmerk von dem verderblichen Respekt unseres gehemmten Spaniens abwenden. Mögen die Motive seines ängstlichen Vorgehens in den Naturwissenschaften, deren Rückstand heutzutage die verständigen Spanier beklagen, keinerlei Eindruck auf Ihre Gemüter ausüben,..."
HERNANDEZ DE ALBA, op.cit., Band III, S. 221.

79) Obgleich hier vor allem seine Tätigkeit im Erziehungsbereich interessiert, ist es kaum überflüssig, darauf aufmerksam zu machen, daß Moreno y Escandón dank seiner umfassenden Kenntnisse der sozialen, wirtschaftlichen und politischen Wirklichkeit des Landes wichtige Reformen und Gesetze einzubringen vermag, die sich auf das Finanzwesen, die Begrenzung des ländlichen Besitzes und die Verringerung der Indianerdörfer beziehen.

80) Bittschrift von Moreno y Escandón aus dem Jahre 1769;
HERNANDEZ DE ALBA, op.cit., Band IV, S. 78.

81) "die Gründung einer öffentlichen Universität, wo die Jugend mit treffenden Regeln und unter den Augen des Reiches und der Welt in gesunder Lehre und wirklichen Grundlagen der Wissenschaften unterwiesen wird, wobei sie die Hoffnung ermuntert, die Lehrstühle der Bereiche zu besetzen, die sie studiert; denn die Bewerbung durch Auswahlprüfungen trägt nicht nur dazu bei, diese Ämter den Würdigsten und Verdientesten zu verleihen, sondern dient auch als Ansporn zum Wetteifern und zum Studium."
HERNANDEZ DE ALBA, op.cit., Band IV, S. 79.

82) "Das allgemeine Glück des Staates und jeder gut geordneten Republik beruht darauf, daß seine Mitglieder richtig und harmonisch ihre jeweiligen Funktionen erfüllen und sich dabei gegenseitig zur Seite stehen, ohne die politische Ordnung zu entstellen und ohne sich in das einzumischen, was anderen zukommt: der Bauer auf dem Land, der Geistliche in der Betrachtung, die Weltlichen in der Führung der Geschäfte des Jahrhunderts; diese benötigt der Monarch gebildet und in den Wissenschaften heimisch, denn sie sind es, welche nach dem natürlichen Lauf der Dinge regieren, unter den Völkern Recht sprechen, arbeiten und zu jeder Gelegenheit die Mißgeschicke des Staates erleiden und zur allgemeinen Erleichterung beitragen."
HERNANDEZ DE ALBA, op.cit., Band IV, S. 82.

83) HERNANDEZ DE ALBA, op.cit., Band IV, S. 195 ff. Das Dokument bezieht sich auf das Fach Latein, das lateinische Dichtung und Rhetorik umfaßt, und auf die Studienpläne der Philosophie, Theologie und Kirchen- und Zivilrecht. Für Medizin

wird kein Programm erarbeitet, da Santafé nicht mit geeigneten Dozenten für diese Wissenschaft rechnet. Das Studium der höheren Fakultäten schließt ein Jahr Vorbereitung zur Ablegung der Auswahlprüfung ein.

84) "Wenn es auf der ganzen Welt nötig gewesen ist, die nützliche Philosophie einzuführen, die Logik und Metaphysik von unnützen und nur glänzenden Dingen zu befreien und das, was unter dem Namen Physik gelehrt wurde, durch solide, durch Beobachtung und Experimente abgesicherte Kenntnisse der Natur zu ersetzen, dann erscheint dies an keinem Ort der Welt nötiger als in diesen so überaus fruchtbaren Ländern, wo Himmel und Erde dazu einladen, die Wunder des Herrn zu erkennen, die in großer Entfernung von den gelehrten Akademien vollbracht wurden, um irgendwann den Wissensdurst der Amerikaner zu erregen." HERNANDEZ DE ALBA, op.cit., Band IV, S. 199 f.

85) "Die Nationen streben der Vollendung ihrer Würde mit der gleichen Geschwindigkeit zu, mit der sie ihre Erziehung in Angriff nehmen. Sie fliegen, wenn diese fliegt, sie erleiden in ihrer Entwicklung einen Rückschritt, wenn diese zurückschreitet; sie stürzen ab und versinken in der Dunkelheit, wenn diese verkommt oder ganz aufgegeben wird." Simón Bolivar, zitiert nach RODRIGUEZ ROJAS, José María: Panorama de la Educación en Colombia, Medellín 1963, S. 158. Beachtenswert ist in diesen Worten der Nachlaß der französischen Aufklärung.

86) "Der Schutz, die Leitung und die Verwaltung der Studien- und Bildungseinrichtungen der Republik gebühren der Regierung, unabhängig von der Art und Weise, wie diese errichtet wurden." Dekret vom 21. Juni 1820, Codificación Nacional de Colombia, Ergänzungsband VII, S. 14 f.

87) "Geben wir unserer Republik eine vierte Gewalt, deren Bereich die Kindheit und das Herz der Menschen, der Gemeinschaftsgeist, die guten Sitten, die republikanische Moral ist. Gründen wir diesen Areopag, damit er über die Erziehung der Kinder, über die nationale Unterrichtung wacht; damit er reinigt, was verdorben ist in der Republik."
BOLIVAR, Simón: Rede vor dem Kongreß von Angostura im Jahre 1819 in: PEREZ ARCAY, Jacinto: El Fuego Sagrado. Bolivar hoy, 3. Auflage, Caracas 1981, S. 328.

88) Es soll hier in keiner Weise die riesige Anstrengung so hervorragender Figuren wie Francisco de Paula Santander, Mariano Ospina Rodríguez oder Eustorgio Salgar verkannt werden. Ganz ohne Zweifel machte das Erziehungswesen unter diesen republikanischen Regierungen große Fortschritte, und zwar sowohl in bezug auf die Gründung von Bildungsinstituten aller Art und ihrer Organisierung wie auch bezüglich der pädagogischen Reflexion. Es soll hier nur daran erinnert werden, daß unter der Verwaltung des Generals Santander unter anderem die ersten Lehrerbildungsanstalten und die Schule für Bergbau errichtet wurden und daß die Unterrichtsmethode nach Lancester - heute ernsthaften wissenschaftlichen Vorbehalten ausgesetzt - mehrere Jahrzehnte lang zur Förde-

rung der Unterrichtung des breiten Volkes beitrug. Unglücklicherweise war die Erziehung das erste Opfer der die Zeit kennzeichnenden Wirren, des Mangels an Mitteln und des langwährenden ideologischen Kampfes zwischen den gerade entstehenden Parteien. Die von Alejandro BERNAL ESCOBAR (La Educación en Colombia, Bogotá 1964, unveröffentlicht, S. 40) angeführten Daten zeigen mit unbestreitbarer Deutlichkeit, daß die Realisierungen weit von den Zielen des großen Staatsmannes entfernt waren: 1873 sind nur 2,91 % der Bevölkerung der Vereinigten Staaten von Kolumbien in privaten und öffentlichen Grundschulen eingeschrieben.

89) Jean Baptiste Say (1767 - 1832) entwickelt einen neuen Begriff der Produktivität, gleichkommend der Schaffung von Gewinn, der seinerseits zu Reichtum führt. In seiner Absicht, die physiokratische Schule zu widerlegen, demonstriert Say ausgiebig die Produktivität von Industrie und Handel. Nach seinem Marktgesetz ist Überproduktion unmöglich, weil letzten Endes die Produkte gegen andere Produkte eingetauscht werden. Daher wird das Gleichgewicht zwischen den Industriezweigen und sogar zwischen den Nationen auf der Basis des freien Warenaustausches und ohne staatliche Intervention erreicht.
Zu ausführlicher Information über die Lehre von Say vgl. GONNARD, René: Historia de las Doctrinas Económicas, Madrid 1959.

90) CARO, Miguel Antonio: Artículos y Discursos (1872 - 1884) in: ROMERO, José Luis/ROMERO, Luis Alberto: Pensamiento Conservador (1815 - 1898), Caracas 1978, S. 59 ff.

91) "Die Schließung der Universitäten, welche die Nation ohne technische Führungskräfte und ohne eine fähige politische Leitung zurückließ, muß als ein weiteres Kapitel in dem starrsinnigen Kampf der Liberalen gegen die Interessengemeinschaften verstanden werden. Die Individuen mit Titel würden schließlich ein Monopol bilden, vielleicht das gefährlichste, weil es auf dem Wissen gründete. Es war daher unabdinglich, die Gremien der Magister und Doktoren im Keim zu ersticken." MOLINA, Gerardo: Las Ideas Liberales en Colombia, Band I: 1849 - 1914, 7. Auflage, Bogotá 1980.

92) "Experimentierschulen, in denen wissenschaftlich und praktisch Landwirtschaft und Botanik, Geologie und Bergbau, Tiermedizin und Zoologie sowie ländliche Wirtschaft gelehrt würde, gäben der Nation in kurzer Zeit schmeichelhafte Ergebnisse. Mit einigen Anstalten dieser Art können Sie sicher sein, daß innerhalb weniger Jahre die Produkte der Landwirtschaft eine hundertfache Verbesserung und Entwicklung erreichen und damit der Nation reichlich die Kosten zurückerstatten würden, die sie für jene Einrichtungen getragen hat."
Juan N. Gómez, Finanzsekretär, zitiert nach MOLINA, Gerardo, op.cit., Band I, S. 108 f.

93) "Die Regierung greift nicht in die religiöse Unterweisung ein, aber die Unterrichtsstunden werden so verteilt werden, daß den Schülern ausreichend Zeit bleibt, um dem Wunsch

ihrer Eltern entsprechend die genannte Unterweisung von ihrem Pfarrer oder kirchlichen Vertreter zu erhalten." Artikel 36 des Rahmengesetzes von 1870, zitiert nach MOLINA, Gerardo, op.cit., Band I, S.11.

94) "die republikanische Organisation der Regierung zu bewahren und zu verbessern und den Nutzen der Freiheit zu sichern". JARAMILLO URIBE, Jaime, op.cit., S. 267.

95) "Der Staat beginnt damit, Begriffe zu definieren: dies ist der erste Schritt des Mißbrauchs. Dann macht er sich zum Professor, lehrt, was er definiert, unterrichtet auf eigene Faust. Über die großen Mittel der öffentlichen Einnahmen verfügend bietet er kostenlosen Unterricht an, tötet den Wettbewerb und erhebt sich mit dem Erziehungsmonopol über alle anderen. Damit nicht zufrieden, verordnet er seinen Unterricht als verbindlich. Mit dem Schwert des Gesetzes bewaffnet setzt er seine nichtautorisierten und willkürlichen Meinungen durch, so wie der Mahometaner seine Lehre mit der Klinge seines Krummsäbels. Dies ist die letzte Phase seiner Anmaßung, so wie wir sie im modernen Staat beobachten können - als gigantische Bedrohung jeder ehrenhaften Freiheit, die in dem Maße wächst, in dem der Staat selbst verweltlicht und sich größerer Unabhängigkeit rühmt." CARO, Miguel Antonio: El Estado Docente, zitiert nach ROMERO, José Luis/ROMERO, Luis Alberto, op.cit., S. 78.

96) "Die Regierung wird verhindern, daß in der literarischen und naturwissenschaftlichen Unterweisung und, im allgemeinen, in allen Unterrichtsfächern Ideen verbreitet werden, die der katholischen Lehre und dem der Kirche gebotenen Respekt und Verehrung entgegenstehen."
Artikel 13 des Rahmengesetzes von 1886, zitiert nach JARAMILLO URIBE, Jaime, op.cit., S. 279.

97) "Es gibt kein Recht auf Unwissenheit, so wie es kein Recht auf Unsauberkeit gibt; Unterricht und Hygiene sind Maßnahmen, auf deren Durchsetzung der Staat ein Recht besitzt, weil sie zur Erfüllung seiner Ziele notwendig sind."
Tulio Enrique Tascón, zitiert nach MOLINA, Gerardo, op.cit., Band I, S. 113.

98) "Ab 1880 begannen viele lateinamerikanische Städte, neue Veränderungen zu erleben, diesmal nicht nur in ihrer Gesellschaftsstruktur, sondern auch in ihrem äußeren Gepräge. Ihre Bevölkerung stieg an und wurde vielgestaltig, ihre Aktivitäten vervielfachten sich, die städtische Landschaft veränderte sich, und es wandelten sich die traditionellen Gebräuche und Denkweisen der verschiedenen Gruppen der Stadtgesellschaft. Sie selbst spürten die Größenordnung des Wandels, den sie - berauscht von dem Schwindel dessen, was Fortschritt genannt wurde - vorantrieben, und die europäischen Reisenden waren von den Umwandlungen überrascht, die eine Stadt innerhalb zwanzig Jahren völlig unkenntlich machten. Eben dies war es, was Anfang des neuen Jahrhunderts dem Bild Lateinamerikas einen Hauch von ununterdrückbarem und unbegrenztem Abenteuer verlieh."
ROMERO, José Luis: Latinoamérica: La Ciudades y las Ideas,

2. Auflage, Mexico 1976, S. 247.

99) Diese optimistische Sicht äußert sich auch in den literarischen Werken der Epoche, zum Beispiel in "Ariel" (1900, José Enrique Rodó), "La Raza Cósmica" (1925, José Vasconcelos), "Don Segundo Sombra" (1926, Ricardo Güiraldes) wie auch in "America Hispana. A Portrait and a Prospect" (1931) des Nordamerikaners Waldo Frank.

100) "trachteten, das innere Leben jedes einzelnen ihrer Länder so umzuordnen, daß sie die Schäden nicht allein zu tragen hatten und, wenn irgend möglich, daß ausschließlich die anderen dafür aufkamen. Es gab Revolutionen, Kurswechsel in der Wirtschaftspolitik, wesentliche Änderungen in den Finanz- und Währungsmechanismen, Neuordnungen in den Beziehungen zwischen Kapital und Arbeit, oftmals vervollständigt - wenn nötig - durch eine energische Politik der Unterdrückung der Unterschichten."
ROMERO, José Luis, op.cit., S. 320.

101) "Das Land war zerstört; Miserie und Verzweiflung herrschten überall; da es keine Saat gab, wurde auch nichts geerntet; der Handel niedergeschlagen; bei vollkommen gelähmtem Verkauf fehlte nicht der Fall von Menschen, die Hungers starben, was bei einem so reichen Land wie Kolumbien den Maßstab für das schreckliche Übel liefert, das dieser Krieg, der mehr als drei Jahre dauerte, anrichtete." Zitiert nach BEJARANO, Jesús A.: La Economía in: INSTITUTO COLOMBIANO DE CULTURA: Manual de Historia de Colombia, Band III, Bogotá 1980, S. 18.

102) Das Minifundiensystem des Westens Kolumbiens unterscheidet sich deutlich von dem Miet- und Teilpachtsystem, das auf den großen Gütern üblich ist. In ihnen erhalten die Arbeiter eine kleine Parzelle für ihren Unterhalt oder die Erlaubnis für den Anbau des Gutes - ein Zugeständnis, das sie durch Zwangsarbeit bezahlen. Auf jeden Fall sind sie vom Arbeitsmarkt und vom Warenhandel, sei es als Käufer oder Verkäufer, ausgeschlossen. Auf diese Weise erhalten die Gutsbesitzer eine patriarchalische Ordnung, die später von dem städtischen Bürgertum angegriffen werden wird.

103) Nach den von BEJARANO, Jesús A. (op.cit., S. 33) angeführten Ziffern ergibt sich folgende Bevölkerungskonzentration in den entsprechenden Departements:

	Bogotá	Medellín	Barranquilla	Cali
1912	16.9 %	10.0 %	42.6 %	12.3 %
1938	28.1 %	14.2 %	56.7 %	16.1 %

Das schnelle Wachstum von Barranquilla - erst 1872 gegründet - erklärt sich aus dem Vorrang der Importe und Exporte in den wirtschaftlichen Aktivitäten des Landes.

104) Einige Daten erläutern die verheerenden Folgen der Krise:
* Verringerung des Staatshaushaltes auf die Hälfte
* Rückgang der Reserven der Staatsbank von 60 Millionen Pesos im Jahre 1928 auf 15 Millionen im Jahre 1932

* Verminderung des Geldmittelumlaufes im gleichen Zeitraum von 104 Millionen auf 55 Millionen Pesos
* Abwertung des Kaffees um 40 %
* Rückgang des Außenhandels von 122 Millionen Pesos im Jahre 1929 auf 80.4 Millionen 1931 und 68 Millionen im Jahre 1933.

Quelle: MOLINA, Gerardo, op.cit., Band II, 4. Auflage, Bogotá 1980, S. 243.

105) "Insoweit es nicht möglich ist, auf dem Wege der Ersetzung der Kapitalgüter fortzuschreiten, und da es nötig ist, diese weiterhin zu importieren, wird das Devisenvermögen, d.h. die Einfuhrkapazität (...), zum Steuermechanismus der Produktionsinvestition und somit der Expansions- und Rezessionsphasen der Wirtschaft, gedämpft durch externe Verschuldung und ausländische Investitionen, die von Zeit zu Zeit den Devisenmangel ausgleichen."
BEJARANO, Jesús A., op.cit.,S. 52.

106) Diese Invasionsviertel gibt es hauptsächlich in den Großstädten. Es wird angenommen, daß ungefähr die Hälfte der Bevölkerung Bogotás in Elendsvierteln lebt. Der interessierte Besucher kennt jedoch auch die Armutsgebiete der Bucht von Cartagena, die mit grauenvoller Regelmäßigkeit überschwemmt werden, oder die Hütten von Manizales, die fortwährend Erdrutschgefahr ausgesetzt sind.

107) "In Zukunft würde die Stadt - auf unabsehbare Zeit - zwei miteinander existierende und nebeneinander liegende Gesellschaften enthalten, die sich zuerst feindlich gegenüberstehen und dann einer dauernden Konfrontation und einer langwierigen, mühsamen, konfliktreichen und im übrigen noch nicht abgeschlossenen gegenseitigen Durchdringung unterworfen sind."
ROMERO, José Luis, op.cit., S. 331.

108) "eine normenlose Gesellschaft, die sich notdürftig an der Seite der anderen als Randgruppe einrichtet."
ROMERO, José Luis, op.cit., S. 331.

109) Ihrerseits trägt die Escuela Nacional de Minas erheblich zur Stärkung der Unternehmensführung als sozialer Klasse bei. So stellt es Alberto MAYOR MORA dar in seiner Untersuchung "La Escuela Nacional de Minas de Medellín y la Educación de la Burguesía Industrial Antioqueña; in: UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA: Revista Colombiana de Sociología, Vol. 2 und 3, Bogotá 1982.

110) Wie allgemein bekannt, wurde der Salesianerorden 1864 von Juan Bosco gegründet, der sein Leben der Erziehung armer Jugendlicher, welche in der Misere des industriellen Italiens unterzugehen drohten, widmete. Die Anstrengungen des berühmten Priesters, seinen Zöglingen die Mittel für ein würdiges Dasein zu beschaffen, brachten ihn dazu, eigene Werkstätten aufzubauen, um seine Schüler in den damals gefragten Handwerken zu unterweisen. Nie beschränkte er sich jedoch auf die bloße handwerkliche Ausbildung. Diese Fertigkeiten waren und sind immer ein Bestandteil umfassender

Bildung des Geistes und des Verstandes. Hier liegt der grundlegende Unterschied zwischen der salesianischen Bildung und der Schulung anderer Einrichtungen wie zum Beispiel des SENA. Bezüglich des Ordens und seines Wirkens in Kolumbien siehe: BOSCO, Teresio: Don Bosco. Una Biografía Nueva, Madrid 1979. CERIA, Eugenio: San Juan Bosco en su Vida y en sus Obras, Bogotá 1939. FIERRO TORRES, Rodolfo: El Padre Luis Vergara. Fundador de las Hijas de los Sagrados Corazones, Madrid 1953. ORTEGA TORRES, José J.: La Obra Salesiana en Colombia. Los Primeros 50 Años. 1890 - 1940, Band I: De 1890 a 1905, Bogotá 1941. ORTEGA TORRES, José J.: La Obra Salesiana en los Lazaretos, Bogotá 1938.

111) Andererseits führt die Inflation jedoch zu Investitionen in städtischen und ländlichen Besitztümern. Zusammen mit wirtschaftlichen und politischen Erscheinungen, deren Beschreibung den Rahmen der vorliegenden Arbeit sprengen würde, beschleunigt diese Tatsache den Prozeß der Konzentration des Reichtums auf Kosten der ländlichen und städtischen Arbeiter und führt zu kapitalistischen Strukturen auf dem Land. Ein großer Teil des Ackerlandes, das zuvor zur Produktion direkter Konsumgüter diente, wird von nun an dazu benutzt, die Industrie mit Grundstoffen zu versorgen oder Exportartikel zu produzieren. Diese Tendenz ist bis heute erhalten geblieben und hat so schwerwiegende und paradoxe Konsequenzen hervorgerufen wie die Notwendigkeit, Grundnahrungsmittel wie Mais und Bohnen einzuführen, weil die fruchtbaren Ebenen für Viehzucht oder die Produktion von Luxusartikeln wie zum Beispiel Blumen benutzt werden.

112) Zu den genannten wirtschaftlichen Erscheinungen siehe: POVEDA RAMOS, Gabriel: Inversiones Privadas Extranjeras en Colombia, Medellín 1970. Ders.: Antecedentes y Desarrollo de la Industria en Colombia; in: Revista Tremestral, ANDI, Nr. 4, 1967. Ders.: Historia de la Industria en Colombia; in: Revista Trimestral, ANDI, Nr. 11, 1970.

113) Während im Jahre 1951 38.7 % der Bevölkerung in den kolumbianischen Städten leben, sind es 1964 bereits 52.8 %. Somit liegt die jährliche Wachstumsrate der Stadtbevölkerung (5.8 %) deutlich über dem allgemeinen Wachstum (3.2 %) und ist fast fünfmal so hoch wie die der Landbevölkerung (1.2 %).

114) "Der Servicio Nacional de Apredizaje (SENA) wird jugendlichen und erwachsenen Arbeitern der Industrie, des Handels, der Landwirtschaft, der Viehzucht und des Bergbaus berufliche Ausbildung erteilen." (Artikel 2 des Dekrets 164 vom 6.August 1957). Schon zuvor haben verschiedene öffentliche Einrichtungen Anstrengungen unternommen, um das Problem der Berufsbildung zu lösen. Der Erfolg dieser Initiativen ist jedoch sehr begrenzt: Die dem Erziehungsministerium zugeordneten Technischen Schulen stehen dem schwerwiegenden Problem des vorzeitigen Schulabgangs gegenüber. Das Instituto de Capacitación Obrera, 1954 auf Ansuchen der Kirche vom Arbeitsministerium gegründet, erweist sich als völlig unzureichend angesichts der Ausbildungsnachfrage (jährlich 10.000 neue Arbeiter sowie die Schulung des bereits angestellten Personals). Außerdem fehlt es an einer angemessenen Gesetzgebung und einer organischen Planung der Berufsbildung.

115) Dekret 3130 von 1968. Im Originaltext handelt es sich bei dem Servicio Nacional de Apredizaje (SENA) um eine Institution, "encargada de cumplir la política social del gobierno en el ámbito de la promoción y de la formación profesional de los recursos humanos del país".

116) Zu den Beitragszahlern gehören von nun an öffentliche Unternehmen und Einrichtungen auf nationaler, departamentaler und kommunaler Ebene. Sie tragen mit 0.5 % der Gehälter dazu bei, daß Programme beschleunigter Schulung für Personal des Pflichtmilitärdienstes aufgenommen werden können. Die Neuregelung bedeutet für den SENA die Verdoppelung seiner Einkommen im Vergleich zum Vorjahr.

117) Bei der genannten Auswahl herrscht ganz offensichtlich der Wunsch vor, denjenigen Jugendlichen eine Chance zu verschaffen, die nicht die Möglichkeit besitzen, ihre Bildung in den bereits bestehenden Institutionen fortzusetzen. So werden Schüler privater Schulen nicht berücksichtigt, weil man davon ausgehen kann, daß sie zu finanziell starken Gesellschaftsschichten gehören und ihre Bildung in Sekundarschulen weiterführen können.

118) Die Tätigkeiten der genannten Division erstrecken sich auf sowohl pädagogische als auch technische Aus- und Weiterbildung des Lehrpersonals, der Supervisoren, der regionalen Ausbilder und der Berater der Betriebe. In Zusammenarbeit mit anderen Abteilungen werden außerdem Programme und Unterrichtsmaterialien für die Bildungsarbeit angefertigt.

119) Die Ausbildung der Lehrer besteht in ihrer Grundphase aus den folgenden, unter der Leitung von Dr. Guillermo León Escobar in der Abteilung für Ausbildung erarbeiteten Module:
- Inducción al SENA y a la Formación Profesional (Der SENA und die berufliche Bildung - Eine Einführung)
- Fundamentación Idiomática (Sprachliche Grundelemente)
- Fundamentación Pedagógica (Grundlagen der Pädagogik)
- Estudio del Trabajo (Arbeitsplatzanalyse)
- Seguridad en el Trabajo (Sicherheit am Arbeitsplatz)
- Didáctica General y Aplicada (Allgemeine Angewandte Didaktik)
- Psicología del Aprendizaje (Lernpsychologie)
- Dinámica de Grupos (Gruppendynamik)
- Comunicación (Kommunikation)
- Ayudas Didácticas (Unterrichtsmedien)
- Evaluación del Aprendizaje (Lernkontrolle)

In der jüngsten Vergangenheit ist dieses Material in einem "Grundblock" strukturiert und durch die Einheiten "Ökologie" und "Ethik" ergänzt worden. Siehe hierzu: JARAMILLO, Isabel de, et.al.: Formación de Docentes. Modelo y Directrices de Formación, Bogotá 1983.

120) Bereits während der Probephase des Baukastensystems auf der Grundlage einer lebenslangen und individualisierten Erziehung im Jahre 1980 bürgerte sich die Abkürzung "PIM" (von Educación Permanente, Individualizada y Modular) ein.

121) Das Modul kann als Komponente eines Systems aufgefaßt werden und folgt damit den beschriebenen Regeln der Systemtheorie.

Aus pädagogischer Sicht ist dabei wichtig, daß der Schüler gleich zu Beginn eines Moduls weiß, welches dessen Ziele sind. Diese müssen meßbar sein, damit der Educando selbst seine Fortschritte bewerten kann.
Das Modul darf nicht mit dem ihm normalerweise zugrundeliegenden Text verwechselt werden; zu dem Modul gehören sämtliche zum Erreichen des Lernziels nötigen Aktivitäten, welche selbstverständlich von Person zu Person variieren.

122) In der Gegenwart sind folgende nationale Zentren von besonderer Bedeutung:
- Nationales Textilzentrum (Centro Nacional Textil), Medellín; 1965 mit technischer Hilfe Großbritanniens gegründet.
- Druckereizentrum (Centro de Artes Gráficas), Bogotá; Ausbildungsprogramme in typographischer Drucktechnik, Offset, Photomechanik, Bilddruck, mechanische Komposition, Buchbinderei, Heliogravüre, Wartung sowie Werbegraphik.
- Kolumbianisch Deutsches Zentrum für Mittlere Industrietechniker (Centro Colombo Alemán de Técnicos Medios Industriales), Barranquilla.
- Nationales Zentrum für Raffinerie und Petrochemie (Centro Nacional de Refinación y Petroquímica), Barrancabermeja; dieses Zentrum bietet hauptsächlich Schulungskurse für das Kolumbianische Erdölinstitut (Empresa Colombiana de Petróleo - ECOPETROL), daneben jedoch auch für petrochemische Unternehmen anderer Länder wie Ecuador und Guatemala an.
- Nationales Zentrum für Löttechnik (Centro Nacional de Fundición), Bucaramanga; dieses Zentrum nimmt 1968 mit Hilfe einer englischen Mission seine Arbeit auf. Besonders nennenswert ist die Schulung in Formgießerei.
- Zentrum für Hotelwesen und Touristik (Centro de Hotelería y Turismo), Bogotá; besteht seit 1968 und hat Pionierarbeit auf dem Gebiet der Ausbildung unter realen Produktionsverhältnissen geleistet. So ist ihm zu didaktischen Zwecken ein Hotel mit Restaurant und Bar angeschlossen, das der Öffentlichkeit zugänglich ist.
- Zentrum für Fischerei (Centro Náutico Pesquero), Buenaventura; Gründung 1971; ist von besonderer Bedeutung , wenn man die privilegierte geographische Lage Kolumbiens berücksichtigt, das lange Küsten am Pazifik (1.300 km) und am Atlantik (1.600 km) besitzt.
- Nationales Bergbauzentrum (Centro Nacional Minero), Sogamoso; dieses Zentrum liegt in einem Gebiet traditionellen Bergbaus.
- Zentrum für Luftfahrttechnik (Centro de Mecánica de Aviación), Barranquilla; in den siebziger Jahren auf Ersuchen der kolumbianischen Luftfahrtgesellschaft AVIANCA entstanden; erhält technische Hilfe von British Airways.

123) Um die Atomisierung der verschiedenen Bildungstätigkeiten zu vermeiden, werden 1977 Verwaltungs- und Aktionseinheiten geschaffen, die nach Wirtschaftssektoren und Regionen geordnet sind. Zu den Funktionen der Einheit gehören Diagnose, Planung, Ausführung sowie Verwaltung der Mittel, um so die Tätigkeit des SENA zu integrieren.

124) Dekret 164 von 1957; Artikel 27.

125) "Die besondere Art und Weise, Güter oder Dienstleistungen zu produzieren; eine Weise, die aus der Artikulation und Anwendung zur Verfügung stehender und innerhalb eines bestimmten wirtschaftlichen und sozialen Kontextes anwendbarer technisch-wissenschaftlicher Kenntnisse herrührt". LUCIO, Ricardo/FEDESARROLLO: 20 Años del SENA en Colombia. 1957 - 1977, Bogotá 1978, S. 235.

126) "Die fachgerechte Verbesserung der Bildungs- und Produktionsprozesse mittels Identifizierung, Nutzbarmachung, Analyse, Entwicklung, Verbreitung und Gebrauch der geeignetsten Technologie". SENA, DIRECCION DE DESARROLLO TECNOLOGICO: Marco General para la Ejecución del Programa de Desarrollo Tecnológico, Bogotá 1977, S. 15.

127) "Die Erweiterung technologischer Möglichkeiten durch Anpassung und Verbreitung bestehender Alternativen oder durch die Ausarbeitung neuer Mittel und Methoden". SENA, DIRECCION DE DESARROLLO TECNOLOGICO, op.cit., S. 24.

128) So tut es die genannte Konstitution: "Die katholische, apostolische, römische Religion ist die der Nation: die öffentlichen Einrichtungen werden sie schützen und darauf achten, daß sie als Grundelement der Gesellschaftsordnung geachtet wird." Zitiert nach MOLINA, Gerardo: Las Ideas Liberales en Colombia. De 1936 a la Iniciación del Frente Nacional, Band III, 4. Auflage, Bogotá 1981, S. 67.

129) "In den Universitäten und Kollegien, den Schulen und sonstigen Unterrichtszentren werden öffentliche Erziehung und Unterweisung im Einvernehmen mit der Lehre und der Moral der katholischen Religion organisiert und geleitet werden. In den genannten Zentren wird der Religionsunterricht verpflichtend sein, und es werden in ihnen die Andachtsübungen der katholischen Religion eingehalten werden." Zitiert nach MOLINA, Gerardo, op.cit., Band III, S. 69.

130) "Die Freiheit der Lehre wird garantiert. Der Staat besitzt jedoch die oberste Inspektion und Überwachung der privaten und öffentlichen Lehranstalten, um für die Erfüllung der sozialen Ziele und die bessere geistige, moralische und körperliche Bildung der Schüler zu sorgen.(...)" Artikel 41 der Nationalen Konstitution; Artikel 14 der ersten Gesetzeshandlung von 1936. Constitución Política de Colombia. Concordada y con anotaciones explicativas por el doctor José GNECCO MOZO; Cali (ohne Jahresangabe), S. 27 f.

131) So fertigt zum Beispiel Rafael Núñez - eine der umstrittensten geschichtlichen Figuren und treibende Kraft des Grundgesetzes von 1887 - eine lange Liste von Revolutionen und Aufständen an, um zu dem Schluß zu kommen, daß es seit der Souveränität der Bundesstaaten keine einzige Legislaturperiode (von je zwei Jahren zur damaligen Zeit) in völligem Frieden gegeben hat. Vgl. "La Paz Científica" in ROMERO, José Luis/ROMERO, Luis Alberto: El Pensamiento Conservador. (1815 - 1898), Caracas 1978, S. 82 ff.

132) Mit dem Begriff "Violencia" (Gewalt) bezeichnet man den Bürgerkrieg zwischen Liberalen und Konservativen, eine Auseinandersetzung, die zu unvorstellbaren Grausamkeiten führt. Einige Historiker vertreten die Meinung, daß die Violencia im vergangenen Jahrhundert begann und sich zu bestimmten Zeiten verschärfte. Andere benutzen das Wort ausschließlich zur Identifizierung der Zeit zwischen der Ermordung des volkstümlichen Führers Jorge Eliécer Gaitán im Jahre 1948 und der Errichtung des Frente Nacional (Nationale Front) im Jahre 1957. Letzterer besteht in der politisch paritätischen Zusammensetzung der drei Staatsgewalten und wird zwei Jahre später durch das alternierende System ergänzt: in den Legislaturperioden zwischen 1962 und 1974 wird das Amt des Staatspräsidenten abwechselnd von Bürgern der beiden traditionellen Parteien bekleidet werden. Ab 1978 wird die genaue Parität der beiden Parteien durch die Figur der "angemessenen und gerechten Repräsentation" der majoritären Partei, die nicht den Präsidenten stellt, in der öffentlichen Verwaltung ersetzt. Theoretisch kann diese politische Kraft eine andere als die liberale oder konservative Partei sein; die kolumbianische Geschichte allgemein und die Zeit des Frente Nacional im besonderen haben jedoch zu einer erdrückenden Mehrheit der genannten Parteien geführt. Das bedeutendste Indiz für einen langsamen Wandel der politischen Landschaft ist vielleicht die Kandidatur des heutigen Präsidenten Belisario Betancur gewesen, die von dem sogenannten Movimiento Nacional (Nationale Bewegung), einer Allianz der konservativen Partei und verschiedenen kleinen politischen Gruppen, unterstützt wurde. Dennoch ist die Beteiligung der letzteren an der heutigen Verwaltung ohne Bedeutung. Zu den genannten geschichtlichen Tatsachen vgl. GUZMAN CAMPOS, Germán, et.al.; La Violencia en Colombia, 2 Bände, Bogotá 1980; MOLINA, Gerardo: Las Ideas liberales en Colombia. De 1936 a la Iniciación del Frente Nacional, 4. Auflage, Bogotá 1981.

133) Im Jahre 1950 setzt die Regierung Laureano Gómez die Gesetze von 1932 außer Kraft, die zumindest theoretisch Stadt- und Landschulen bezüglich der Lehrpläne und Dauer der elementaren Unterweisung vereinheitlichten. Damit wird die Gesetzgebung des vergangenen Jahrhunderts wieder aufgenommen, die zwischen drei- und sechsjährigen Schulen je nach ihrer Lage auf dem Land oder in der Stadt unterscheidet. Selbstverständlich trägt sowohl diese Diskriminierung als auch der freiwillige Schulbesuch dazu bei, die traditionelle und hierarchische Struktur der kolumbianischen Gesellschaft aufrechtzuerhalten. Vgl. hierzu: LEBOT, Ivon: Educación e Ideología en Colombia, Bogotá 1979.

134) Unabhängig von dem Verwaltungssystem - zentralistisch oder föderalistisch - hat Kolumbien mit dem schwerwiegenden Problem der Korruption seines Verwaltungsapparates zu kämpfen, der hauptsächlich durch das Nichtvorhandensein einer Verwaltungskarriere und das Phänomen der Ämterpatronage bedingt ist, wobei letztere auf dem Nährboden einer unzulänglichen Betreuung der Grundbedürfnisse eines großen Teils der Bevöl-

kerung wächst. Dieses chronische Übel zeigt sich zum Beispiel in der Beschäftigung nicht ausgebildeten Personals und in der geringen Arbeitsplatzstabilität, die zu Extremen wie der Entlassung von Reinigungspersonal, Pförtnern und Fahrern anläßlich eines Ministerwechsels führt.

135) "Der Bildungssektor der Nation setzt sich aus dem Nationalen Erziehungsministerium und den folgenden öffentlichen Einrichtungen zusammen:
a) Kolumbianisches Institut für Erziehungsbeihilfe und technische Studien im Ausland (ICETEX)
b) Kolumbianisches Institut zur Förderung der Höheren Bildung (ICFES)
c) Nationaler Berufsbildungsdienst (SENA)
d) Kolumbianisches Schulbauinstitut (ICCE)
e) Kolumbianisches Institut für Jugend und Sport (COLDEPORTE)
f) Kolumbianischer Fonds für Wissenschaftliche Forschung und Besondere Projekte "Francisco José de Caldas" (COLCIENCIAS)
g) Kolumbianisches Kulturinstitut (COLCULTURA)
h) Institut Caro und Cuervo
i) Die Nationalen Universitäten
j) Kolumbianisches Institut für Hispanische Kultur"
Dekret Nr. 3157 vom 28. Dezember 1968; Artikel 1.

136) Wie bereits dargelegt, ist die Funktion der "obersten Inspektion und Überwachung" in der Konstitution der Republik festgelegt (Art. 41) ebenso wie die vom zuständigen Ministerium zu garantierende Lehrfreiheit.

137) Eine genauere Beschreibung und Untersuchung der zur Frage stehenden öffentlichen Einrichtungen wird im folgenden Kapitel vorgenommen.

138) Anfänglich werden die FER in den Departements, Bogotá und den Metropolen errichtet. Später werden sie auch in kleineren Verwaltungseinheiten gegründet. Die administrativen Räte setzen sich aus dem Gouverneur oder seinem Äquivalent, dem Delegierten des Ministeriums, dem Erziehungssekretär des Gebietes, dem Finanzsekretär oder dem Leiter des zuständigen Planungsbüros, dem regionalen Leiter des ICCE, dem regionalen Direktor des ICETEX und einem Vertreter der Lehrer zusammen (Dekret Nr. 102 von 1976).

139) "Durch das grenzenlose Vertrauen in den Nutzen der Erziehung als Mittel für den allgemeinen Fortschritt und als Instrument zur Festigung der Demokratie." DEPARTAMENTO NACIONAL DE PLANEACION. Cambio con Equidad. Plan de Desarrollo 1983 - 1986, Bogotá 1983, S. 234.

140) "Die Erziehung ist (...) Bedingung für eine wirkliche Demokratie, Grundlage des friedfertigen und zivilisierten Zusammenlebens und erstes Mittel der Bestätigung der Souveränität. Die Erziehung ist die Brücke zwischen den Generationen: durch sie nimmt die Gesellschaft ihre Zukunft voraus und erhält die Bande mit der Vergangenheit." DEPARTAMENTO NACIONAL DE PLANEACION, op.cit., S. 234.

141) "Die Erziehung ist das untrügliche Zeichen der Reife der Völker. Sie wird als lebenslanger, integraler Bildungsprozeß aufgefaßt, der den Menschen als sich entwickelnde Ganzheit anerkennt, um ihn Herrn seines eigenen Schicksals zu machen. Sie stellt eine Aufgabe dar, welche das Individuum und die Gesellschaft erfüllen, um die universelle und nationale Kultur zu erhalten, zu schaffen, umzuformen und zu tradieren." MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. Políticas Educativas para Colombia. 1982 - 1986, Bogotá 1983, S. 25.

142) Die Unterscheidung der Gesellschaften in statische und dynamische Systeme fußt auf dem Konzept des "Idealtypus" von Max Weber. Eine ausführliche Beschreibung der genannten Gesellschaften ist zu finden in: EGGERS, Philipp/STEINBACHER, Franz: Pädagogische Soziologie. Begründet von Carl Weiß, Bad Heilbrunn/Obb., 1979.

143) Anzeichen hierfür sind unter anderem die Benutzung von Schulzentren für nicht-formale Bildungsarbeit, die Schulung von Erwachsenenbildnern, die anerkannte Bescheinigung nicht-formaler Bildungsgeschehnisse wie auch die täglich stärker verbreitete Anwendung von Computern oder der massiven Kommunikationsmittel beim schulischen Lernen.

144) Die "Neue Erziehung" besitzt einen hervorragenden Vertreter in dem Nordamerikaner John Dewey, der seine Überlegungen, ausgehend von drei Kernpunkten, entwickelt: der Erfahrung, welche den Begriff nach dem Verständnis der klassischen Empirie weit übersteigt; der Logik als einem Instrument, um von der dunklen Erfahrung zu einer klaren Situation zu gelangen; und das Interesse, verstanden als ein dynamisches Element, das sich aufgrund seiner Verbindung mit dem Handeln fortlaufend verändert. In Europa umfaßt die sogenannte "Neue Erziehung" eine gewisse Vielfalt von Gedankenströmungen, deren Berührungspunkt die mehr oder weniger explizite Theorie des Interesses ist. Ihr Vorläufer ist Leon Tolstoi, dessen fast unbegrenzter Glaube an die Güte des Interesses ihn dazu bewegt, für die "Nicht-Intervention" in der Erziehung einzutreten. Dies ist eine Stellungnahme, welche an das Prestige und die Anziehungskraft der großen Persönlichkeiten der Geschichte gebunden zu sein scheint und die - in einem anderen Zusammenhang und unter anderen Prämissen - erneut in dem Summerhill von A.S.O'Neill auftaucht. Das an das Handeln gebundene Interesse als Kern des Lernprozesses führt zur Suche neuer Methoden (Cecil Reddie; Ovide Decroly), zur erzieherischen Arbeit (Georg Kerschensteiner; Célestin Freinet), zur Erarbeitung selbstbildender Materialien (Peter Petersen; Maria Montessori) und zum individualisierten Unterricht (Genfer Schule). Selbstverständlich werden hier nur die hervorstechendsten Merkmale der Arbeit eines jeden der oben genannten Pädagogen genannt: Entscheidung über Methoden und Medien entspringen der Grundlage philosophischen Gedankengutes, sind mit erzieherischen Zielen verwoben und werden aus Kenntnissen gespeist, die in den der Erziehungswissenschaft verbundenen Disziplinen gewonnen wurden.

145) ALTIMIR, Oscar: La Dimensión de la Pobreza en América Latina,

in: COMISION ECONOMICA PARA AMERICA LATINA (CEPAL), Cuadernos de la CEPAL, Nr. 27, Santiago de Chile, 1978.
Nach dieser Untersuchung wird als absolute Armut die Situation bezeichnet, in der die Haushalte nicht das Mindestmaß an Konsumgütern und Dienstleistungen zur Befriedigung ihres privaten Bedarfs erwerben können. Als Misere (indigencia) wird jener Grad an Armut bezeichnet, in dem das Einkommen nicht einmal dazu ausreicht, um die dem Mindestbedarfsdekkungswert entsprechenden Nahrungsmittel zu erwerben. Hierzu muß angemerkt werden, daß die Berechnung der Kaufkraft der einzelnen sozialen Schichten gewöhnlich als Ausgangspunkt die Lebenskosten nehmen, die von öffentlichen Einrichtungen des jeweiligen Landes - in Kolumbien ist dies das Nationale Amt für Statistik (Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas - DANE) - berechnet werden. Aus politischer Konvenienz liegen diese Daten oftmals unter den wirklichen Lebenskosten, womit sehr wahrscheinlich die wirtschaftliche Lage des "zweiten Kolumbiens" sogar noch schlechter ist.

146) Die Begriffe "Gaminismus" oder "Straßenkinder" bezeichnen das Phänomen der Kinder, die in frühesten Jahren ihre Familie verlassen und sich auf die Suche besserer Lebensbedingungen machen. Normalerweise verläuft ihr Weg vom Bettlertum, Gelegenheitsarbeit und kleineren Straftaten hin zur Delinquenz. Trotz der Ausbreitung auf viele kolumbianische Städte nimmt Bogotá weiterhin einen traurigen ersten Platz in den Statistiken ein. Für 1975 wurde die Zahl der Gamine auf 130.000 (3.9 % der Einwohner) geschätzt, wobei eine Tendenz verzeichnet wird, die erwarten läßt, daß es 1990 ungefähr 393.000 (4.7 %) Straßenkinder geben wird. Bezüglich der sozio-ökonomischen und kulturellen Herkunft, aber auch der charakteristischen Züge der Persönlichkeit der Gamines vgl.: GUTIERREZ DE PINEDA, Virginia; Elvira Isabel PERRY DE MUÑOZ, et.al.: El Gamín. Su Albergue Social y su Familia, Bogotá 1978, und El Gamín. Análisis de Datos Secundarios, Bogotá 1978.

147) Wegen seiner besonderen Eigenheiten als "Land der Städte" unterscheidet sich Kolumbien grundlegend von den anderen lateinamerikanischen Nationen, die ein unbezweifelbares Zentrum, nämlich die Hauptstadt aufweisen. Daher ist auch die Einteilung in städtische und ländliche Gebiete unterschiedlich:
1. Metropole: Städte mit mehr als 2.5 Millionen Einwohnern
2. Großstadt: Städte mit mehr als einer Million Einwohnern
3. Stadt: ab einer halben Million Einwohnern
4. Mittlere Stadt: ab 100.000 Einwohnern
5. Kleinstadt: Ortschaften mit mehr als 7.000 Einwohnern
6. Ortschaften mit weniger als 7.000 Einwohnern; darunter Weiler (caserío) mit bis zu 1.000 Einwohnern und Polizeiinspektionen mit weniger als 1.000 Einwohnern.

Die ländlichen Gebiete teilt man nach den Städten ein, welche diese umgeben:
1. Ländliche Zonen der Metropole (industrialisierte Landwirtschaft leichter Produktion, vgl. Blumen)
2. Ländliche Einzugsgebiete der Großstadt (industrialisierte Landwirtschaft mittlerer Produkte wie Gemüse)
3. Ländliche Gebiete der Städte (industrialisierte Landwirt-

schaft von Konsumgütern wie Kartoffeln, Bohnen, Gerste; Latifundien)
4. Ländliche Zonen der mittleren Städte (industrialisierte Landwirtschaft von Export- und Konsumgütern in Latifundien, z.B. Zucker, Kaffee)
5. Ländliche Zonen der Kleinstädte (traditionelle Landwirtschaft von Konsumgütern in Minifundien, vgl. Kaffee, Gartenfrüchte).

Diese Einteilung schließt nicht die sogenannten Nationalen Gebiete (territorios nacionales) ein, da diese nach offiziell vertretener Ansicht und auch tatsächlich Kolonisationsgebiete darstellen.

148) Die Ziffern zum Jahre 1968 stammen aus: DEPARTAMENTO ADMINISTRATIVO NACIONAL DE ESTADISTICAS (DANE): Censo de Establecimientos Educativos 1968, Bogotá (ohne Jahresangabe), S. 3; die Information von 1982 befindet sich in: MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL: Plan de Desarrollo del Sector Educación. 1982 - 1986, Bogotá (ohne Jahresangabe), S. 68, 72 und 74. In absoluten Zahlen stellt sich die genannte Tendenz wie folgt dar:

JAHR	SCHÜLER		LEHRKRÄFTE		SCHULEN	
	ÖFFENTL.	PRIVAT	ÖFFENTL.	PRIVAT	ÖFFENTL.	PRIVAT
1968	16.302	94.192	1.626	16.939	258	3.119
1982	84.361	139.578	3.319	15.460	1.738	2.343

149) "Förderung und Anregung der körperlichen, affektiven und geistigen Entwicklung des Kindes, seiner gesellschaftlichen Integration, Sinnesempfindung und seiner Vorbereitung auf die Tätigkeiten in der Schule, in Zusammenarbeit mit den Eltern und der Gemeinschaft". Dekret 088 von 1976; Artikel 6.

150) Bezüglich der nationalen Politik der gegenwärtigen Regierung siehe: DEPARTAMENTO ADMINISTRATIVO NACIONAL DE PLANEACION (DANE): Cambio con Equidad. Plan de Desarrollo 1983 - 1986, Bogotá 1983; bezüglich der Bildungspolitik vgl. MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL: Plan de Desarrollo del Sector Educación 1982 - 1986, Bogotá (ohne Jahresangabe); besonders S.19 ff.

151) Die Erörterungen der in der Universität von Chicago versammelten Konferenz zu den Verbesserungsmechanismen des Problems der sozialen Ungleichheit beeinhalten multidimensionale Empfehlungen. Nach kurzer Zeit konzentriert sich jedoch die Aufmerksamkeit auf das Schulsystem als solches, da dieses als eine wichtige Instanz bei der Verteilung von sozialen Rollen und Positionen angesehen wird. Später führt eine Reihe Forschungsarbeiten, unter denen diejenige von James Coleman besonders zu nennen ist, zu der Schlußfolgerung, daß das Grundproblem in der Zeit vor der Einschulung der Kinder liegt. Damit bietet sich als Lösung die Ausdehnung der Schulzeit in die frühe Kindheit an, um so eine Einebnung der Entwicklung der Kinder zu erreichen und die Chancengleichheit zu erhöhen.

152) Zu den einflußreichsten Programmen der Vorschulerziehung ge-

hört zweifelsohne das sogenannte "Head Start" (USA, 1964), welches versucht, Kindern verschiedener sozialer Schichten gleiche Chancen zu verschaffen, indem es benachteiligten Kindern eine besondere Vorschulerziehung zukommen läßt. Wenige Jahre später erweitert das Projekt "Educational Priority Areas" (England, 1967) die ausgleichende Erziehung auf die Grundschule und bezieht direkter die Arbeit mit Eltern und Gemeinschaft ein. In Kolumbien sind besonders nennenswert die Studien der Fundación de Investigaciones de Ecología Humana (Stiftung zur Erforschung der Ökologie des Menschen; 1970) zum Einfluß der Ernährung einerseits und der erzieherischen Anregung andererseits in der Entwicklung des Kindes sowie die Untersuchungen des Instituts für Familienwohlfahrt (1978) über die Beziehung von Ernährung und geistiger Entwicklung von Kindern unter drei Jahren. In bezug auf diese und andere Projekte und ihre Ergebnisse siehe: GOMEZ DUQUE, Hernando: Historia y Evolución de la Atención Infantil en Colombia (edición mimeografiada; Fundación de Investigaciones de Ecología Humana), Bogotá 1980. ISAZA DE AQUILERA, Gladys: Características Socio-económicas de los Usuarios y Solicitantes de Hogares Infantiles de la Ciudad de Bogotá (tesis de licenciatura en educación pre-escolar; Universidad de San Buenaventura), Bogotá 1980. CHRISTIANSEN, Niels, Lea Vuori, et.al.: El Ambiente Social y su Relación con la Desnutrición y el Desarrollo Mental, in: ASOCIACION "EDUCACION HOY" Educación Hoy. Perspectivas Latinoamericanas, Año VII, N°42, Bogotá 1977. WHELAN, Gerardo, Johanna Filp, et.al.: Un Programa de Educación Familiar y Comunitaria para el Desarrollo del Niño Rural en Chile, in: ASOCIACION "EDUCACION HOY": Educación Hoy. Perspectivas latinoamericanas, Año VII, N°42, Bogotá 1977. SCHWEINHART, Larry/WEIKART, David: El Pre-escolar y el Futuro Educativo. Proyecto Pre-escolar YPSILANTI - Perry, in.: ASOCIACION "EDUCACION HOY": Educación Hoy. Perspectivas Latinoamericanas, Año VII, N°42, Bogotá 1977. MAXRIDES, James: Escuelas de Banco. Cómo una Comunidad ha respondido a sus Necesidades Pre-escolares, in: ASOCIACION "EDUCACION HOY": Educación Hoy. Perspectivas Latinoamericanas, Año VII, N°42, Bogotá 1977. GERMANI, Celia: Tradición y Cambio en la Educación Pre-escolar Latinoamericana, in: ASOCIACION "EDUCACION HOY": Educación Hoy. Perspectivas Latinoamericanas, Año IV, N°22, Bogotá 1974. FUNDACION PARA LA EDUCACION PERMANENTE EN COLOMBIA (FEPEC)/CENTRO PARA EL DESARROLLO DE LA EDUCACION NO-FORMAL (CEDEN): El Desarrollo Mental a través de la Familia. Manual de Actividades en Estimulación Psicológica para Niños de 0 a 24 Meses de Edad, in: ASOCIACION "EDUCACION HOY": Educación Hoy. Perspectivas Latinoamericanas, Año VIII, N°45, Bogotá 1978. FUNDACION PARA LA EDUCACION PERMANENTE EN COLOMBIA (FEPEC)/CENTRO PARA EL DESARROLLO DE LA EDUCACION NO-FORMAL (CEDEN): El Desarrollo Infantil y la Educación No-formal. El Desarrollo del Niño a través de la Familia y la Comunidad, in: ASOCIACION "EDUCACION HOY": Educación Hoy. Perspectivas Latinoamericanas, Año VII, N°42, Bogotá 1977. FUNDACION BERNARD VAN LEER: Educación Infantil Temprana en Colombia. Informe de una Misión Asesora, Bogotá 1981. FUNDACION BERNARD VAN LEER: La Educación Infantil Temprana e Integrada: Preparación para el Desarrollo Social, Bogotá 1981. ARANGO, Martha: El Reto de Innovar y

Ensayar Alternativas en Educación Infantil, en: ASOCIACION DE PROFESIONALES DE LA EDUCACION (APE): Estudios Educativos, Medellín 1981.

153) MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL/DIVISION DE EDUCACION PRE-ESCOLAR Y ESPECIAL: Manual para Asesoría de Instituciones de Educación Pre-escolar, Bogotá 1981.

154) Zu den Lernzielen der Grundschule siehe Dekret 1710 von 1963 und MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL: Políticas Educativas para Colombia. 1982 - 1986, Bogotá 1983.

155) Nach dem Dekret 1710 von 1963 setzen sich die genannten Fachbereiche aus folgenden Sachgebieten zusammen: Religiöse und Moralische Erziehung: Religion und Biblische Geschichte.
Spanisch: Lesen und Schreiben, Wortschatz, mündlicher und schriftlicher Ausdruck, Grammatik, Rechtschreiben.
Mathematik: Rechnen, intuitive Geometrie.
Gesellschaftslehre: Geschichte, Erdkunde, Bürgerkunde, Sittenlehre, Genossenschaftslehre.
Naturkunde: Einführung in die Naturkunde und ihre Anwendung.
Kunsterziehung und Werken: Musik, Singen, Zeichnen, Handarbeiten, Werken.
Sport: Tanz, Gymnastik, erzieherische Spiele.
Im ersten Jahr wird die Erziehung global erteilt, um sich danach in die verschiedenen Kenntnisbereiche zu öffnen.

156) Das Dekret 274 von 1971 setzt den folgenden Mindestplan für die Elementarerziehung fest (in Wochenstunden):

FACHGEBIET	KLASSEN				
	I	II	III	IV	V
Religiöse und Moralische Erziehung	3	3	3	3	3
Spanisch	9	9	7	7	7
Mathematik	5	5	5	5	5
Gesellschaftslehre	4	4	5	5	5
Naturkunde	3	3	4	4	5
Kunsterziehung und Werken	3	3	3	3	3
Sport	3	3	3	3	3

Wie der Stundenzahl leicht zu entnehmen ist, versucht man anfänglich, den Schüler mit den grundlegenden Kulturinstrumenten des Lesens, Schreibens und Rechnens vertraut zu machen, um ihm so die nötigen Elemente für das Lernen in anderen Wissensgebieten zu verschaffen.

157) Als Grund für einen zweiten Schulkalender führt man bestimmte klimatische Bedingungen an - ein wenig überzeugendes Argument in einem Land wie Kolumbien, wo die jahreszeitlichen Veränderungen anderer Breitengrade unbekannt sind. Da das Kultusministerium befugt ist, jeden der beiden Kalender in jeglichem Gebiet des Landes zu genehmigen, existieren häufig beide Modalitäten an einem einzigen Ort. Diese Tatsache wird oftmals von den Eltern, deren Kinder nicht versetzt wurden, ausgenutzt: indem sie diese in einer Schule mit anderem Jahresbeginn ein-

schreiben, verhindern sie, daß das Kind ein ganzes Jahr wiederholen muß.

158) Bei der Zusammenstellung des statistischen Materials ist hauptsächlich auf die Information zurückgegriffen worden, die öffentliche Einrichtungen wie das Nationale Amt für Statistik (Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas - DANE) und das Kultusministerium geben; gelegentlich sind die so erhaltenen Daten durch besondere Studien über das Erziehungswesen ergänzt worden. In diesem Zusammenhang muß auf die Ungenauigkeit des benutzten Materials aufmerksam gemacht werden: in einigen Fällen weisen sogar die von einer einzigen Einrichtung gegebenen statistischen Daten Ungereimtheiten auf.

159) JARAMILLO URIBE, Jaime: El Proceso de la Educación, del Virreinato a la Epoca Contemporánea; in INSTITUTO COLOMBIANO DE CULTURA: Manual de Historia de Colombia, Band III, Bogotá 1980. Die genannten Angaben beziehen sich auf die Bevölkerung über sieben Jahren, also einer Altersgruppe, die bereits in der Grundschule eingeschrieben sein müßte. Der in den Jahren von 1912 bis 1938 verzeichnete bedeutende Fortschritt - Rückgang des Analphabetentums von 70 % auf 46.9 % nach demselben Autor - ist zum größten Teil den Anstrengungen der Regierung Alfonso López Pumarejo (1934 - 1938) zu verdanken, einer Zeit, in der die schon erwähnte, für den Erziehungssektor sehr wichtige Reform des Grundgesetzes durchgeführt wurde. Die Angaben für das Jahr 1961 stimmen ungefähr mit der von Rodolfo Low Maus gegebenen Information überein, der für das Jahr 1960 von einer Deckung von 59.1 % der Grundschule spricht. Sie entspricht jedoch nicht der offiziellen Information des Kultusministeriums, welches Quoten des Analphabetismus der Bevölkerung über 15 Jahren von 37 %, 27 % und 19 % für die Jahre 1951, 1964 und 1973 angibt. Vgl. hierzu: LOW MAUS, Rodolfo: Compendio del Sistema Educativo Colombiano, Bogotá 1971, S. 38. MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL: Estadísticas e Indicadores Básicos del Sector Educativo en Colombia. 1973 - 1977, Bogotá 1978, Tafel 2, S.13.

160) TERRA, Juan Pablo: Alfabetismo y Escolaridad Básica de los Jóvenes en América Latina, Tafel 1 und 4, S. 70 und 72; in: COMISION ECONOMICA PARA AMERICA LATINA (CEPAL): Cuadernos de la CEPAL, Nr. 41, Santiago de Chile 1982. Zum Zwecke der vergleichenden Analyse ordnet das genannte Studium die neunzehn untersuchten lateinamerikanischen Länder in vier Gruppen:

1. Länder mit hoher Schulbildung (mit Prozentsätzen von nicht am Unterricht teilnehmender Bevölkerung von weniger als 20 %: Uruguay, Argentinien, Chile, Costa Rica, Paraguay)
2. Länder mittlerer Schulbildung (mit Prozentsätzen von nicht am Unterricht teilnehmender Bevölkerung zwischen 20 % und 30 %: Panama, Kolumbien, Ecuador und Peru)
3. Länder niederer Schulbildung (mit Prozentsätzen zwischen 30 % und 40 %: Mexiko, Venezuela, Dominikanische Republik, Bolivien und Brasilien)
4. Länder mit sehr niedriger Schulbildung (mit Prozentsätzen

über 40 %: Honduras, El Salvador, Nicaragua, Guatemala und Haiti).
Unter beginnender Schulzeit wird der während eines bis zu drei Jahren erhaltene Unterricht verstanden.

161) Nach Angaben des Kultusministeriums und des ICFES zählt der öffentliche Sektor gegenwärtig mit 90.2 % der Schulen und 84.9 % der Lehrkräfte zur Primarstufe. Die Beteiligung der öffentlichen Hand stellt ohne Zweifel eine weitere, im Hinblick auf die Zukunft erleichternde Angabe dar: bis Ende der fünfziger Jahre konnte der öffentliche Sektor nicht einmal die Hälfte der Grundschüler betreuen. Nach Aussagen von Ivon Lebot betreuten die öffentlichen Schulen 43.5 % der Schüler im Jahre 1945 und 45.1 % im Jahre 1957. Vgl. hierzu: LEBOT, Ivon: Educación e Ideología en Colombia, Bogotá 1979, S. 59.

Die ländlichen Gebiete allgemein, ganz besonders jedoch die von den Städten weit abgelegenen Regionen, weisen noch einen hohen Grad an Unterentwicklung auf. In weiten Teilen ist noch die neokoloniale Struktur von Latifundien enormer Ausdehnungen in fruchtbaren Tälern und von der Parzellierung wenig ertragreicher Gebiete in den Andenketten erhalten geblieben. Sowohl die Tagelöhner als auch die Kleinbauern leben meist in großer Armut, oftmals in Gebieten, in denen nicht einmal so elementare Dienstleistungen wie die Versorgung mit Trinkwasser existieren.
Die ländliche Erziehung muß vielfache Probleme angehen, die weit über ihren direkten Zuständigkeitsbereich hinausgehen. So verlangen die Zerstreuung der Bevölkerung und die unzulängliche Infrastruktur häufig stundenlange Märsche von Kindern, welche die Schule besuchen; aber es gehören hierher auch schwere Krankheiten, die durch unausgeglichene Ernährung und fehlendes Trinkwasser hervorgerufen werden.
Im allgemeinen sind es die Landschulen, welche den größten Lehrermangel und die stärksten Unzulänglichkeiten bezüglich ihrer Ausstattung vorweisen. Es ist durchaus keine Seltenheit, daß die Schüler ihre eigenen Stühle zur Schule bringen und daß der Lehrer nicht einmal über eine Tafel verfügt. Außerdem werden in vielen Orten nur zwei oder drei Jahre Elementarunterricht erteilt.
Ein anderes, besonders komplexes Problem ergibt sich in den Indianergemeinden - einige sind noch Halbnomaden -, denn hier treffen die majoritäre Kultur mit den minoritären Kulturen der verschiedenen Indianerstämme zusammen. Diese Problematik verdient eine ausführliche Erforschung, die als Grundlage für eine langfristige Politik dient, welche sowohl den Interessen der nationalen Vereinigung als auch den gerechtfertigten Forderungen der Ureinwohner gerecht wird.
Zu der Erziehung und Bildung in ländlichen Gebieten vgl.: MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL: Lineamientos Generales de la Educación Indígena, Bogotá 1982; ders.: Plan de Fomento a la Educación en el Area Rural y en Centros Menores de Población, Bogotá 1981; ders.: Programa de Concentraciones de Desarrollo Rural, Bogotá 1977; ders.: Experiencias más Significativas de la Educación Colombiana en Zonas Rurales, Bogotá 1982; FUNDACION PARA LA EDUCACION SUPERIOR: Propuesta

de un Modelo Educativo para el Desarrollo Rural Integrado en Colombia, Cali 1982; MORA MORA, Julia: Características de Curriculares de Programas de Educación Primaria en Colombia: Análisis Descriptivo, Bogotá 1981; PAAS, Dieter: Lehrer und Landgemeinde in Kolumbien, Bonn 1980.

162) Nach Angaben des Erziehungsministeriums ist der Anteil der Schüler, die fünf Jahre Grundschule absolvieren, stetig gestiegen:

JAHRGÄNGE	KONTINUITÄT 1. - 5. JAHR IN PROZENT
1960 - 1964	21.37
1961 - 1965	22.72
1962 - 1966	24.09
1963 - 1967	25.36
1964 - 1968	26.77
1970 - 1974	32.20
1978 - 1982	37.50

Weiter aufgeschlüsselte Angaben zeigen, daß es einen höheren Kontinuitätsanteil in privaten Lehranstalten, in städtischen Gebieten und unter den Schülerinnen gibt; andererseits ist der hohe Schülerschwund auf dem Land um so dramatischer, besonders wenn man bedenkt, daß ungefähr die Hälfte der Landschüler die Schule bereits während oder nach dem ersten Jahr Elementarschule verläßt. Diese Information wird durch die erwähnte Untersuchung der CEPAL erhärtet, die folgende Daten für Kolumbien gibt (1970):

GEBIET	BEGINNENDE SCHULZEIT DER BEVÖLKERUNG ÜBER 15 JAHREN
Gesamt national	29.2 %
Ländliche Gebiete	42.4 %
Städte	23.9 %
Hauptstadt	19.4 %
Städtisches Einzugsgebiet	27.2 %

Diese Zahlen bestätigen erneut die allgemeine Regel, daß die Erziehungschancen mit der Größe und der Bedeutung der Städte anwachsen. Man beachte zum Beispiel, daß der Anteil beginnender Schulzeit der Hauptstadt deutlich unter dem nationalen Mittelwert liegt. Leider beinhalten die Informationen zu der Schulkontinuität keine Angaben darüber, ob die Schüler des fünften Jahres tatsächlich die Grundstufe beenden und noch weniger, welcher Anteil der Schüler seine Bildung auf der Sekundarstufe fortsetzt. Gelegentliche Angaben hoher Funktionäre des Sektors müssen als politisch eingestuft werden, da sie so wichtige Variablen wie den in Kolumbien verzeichneten Geburtenrückgang und die durchaus nicht seltene Unterbrechung der schulischen Studien einfach übergehen, um ein günstiges Bild des Schulsystems zu zeichnen.

163) Das Programm "Neue Schule" stellt eine der wertvollsten Erneuerungen im Bereich von Erziehung und Bildung dar, die in Kolumbien durchgeführt werden. Dieses Programm versucht, der trostlosen Lage der Primarschule in den ländlichen Gebieten Herr zu werden, wo die meisten Schulen nur ein oder zwei Lehrer haben, wo die niedrigsten Einschulungsquoten und die geringste innere Leistung verzeichnet werden und wo häufig nur drei Jahre Elementarunterricht angeboten werden. Die Ziele der "Neuen Schule" sind, den gesamten Zyklus der Grundschule anzubieten, einen aktiven Lernprozeß zu fördern, die Qualität des Unterrichts zu verbessern und die Bande zwischen der Schule und der Gemeinschaft zu verstärken. Hierzu erhalten die Lehrkräfte eine besondere Ausbildung, welche methodologische und didaktische Aspekte sowie Elemente der Organisation der Gemeinschaften einschließt.
In jüngster Zeit hat das Nationale Bildungsministerium die Ausdehnung der flexiblen Versetzung, welche mit großem Erfolg in den Einheitsschulen angewandt wird, auf die ersten drei Jahre aller Primarschulen vorgeschlagen. Bislang hat dieser Plan jedoch die Experimentierphase nicht überschreiten können; weil keine zufriedenstellenden Mechanismen für den Übergang zu den weiterführenden Schulstufen, welche dem traditionellen Modell der Schuljahre folgen, entwickelt worden sind.
Zu dem genannten Programm siehe: MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL: Experiencias más Significativas de la Educación Colombiana en Zonas Rurales, Buga 1982; MORA MORA, Julia: Características Curriculares de Programas de Educación Primaria en Colombia: Análisis Descriptivo, Bogotá 1981; LE BOTERF, Guy: La Participación de las Comunidades en la Administración de la Educación, Santiago de Chile 1982.

164) An dieser Stelle soll besonders herzlich den nationalen Inspektoren Carlos Cajamarca, Jairo Valencia und Héctor Chimbí für ihre freundliche und selbstlose Hilfe gedankt werden.

165) Das Kultusministerium gibt folgende Ziffern zu dem Bildungsniveau des Lehrpersonals (1967):

BILDUNGSNIVEAU	PROZENTANTEIL
Grundschule	6.21
Sekundarschule ohne Abschluß	22.61
Sekundarschule mit Abschluß	13.92
Pädagogisches Abitur ohne Abschluß	9.99
Pädagogisches Abitur mit Abschluß	43.12
Hochschule ohne Abschluß	1.03
Hochschule mit Abschluß	1.16
Erziehungswissenschaften (Universität) ohne Abschluß	0.90
Erziehungswissenschaften (Universität) mit Abschluß	1.06

166) Das Dekret 2277 von 1979 definiert die folgenden Titel für das Lehramt:
"a) Experte in Erziehung: es ist dies der Abiturient jeglicher Modalität mit einem Lehrertitel, der mit einem Jahr regelmäßiger Studien auf der Ebene mittlerer oder höhe-

rer Bildung erworben wurde.

b) Fachmann in Erziehung: es ist dies der Abiturient jeglicher Modalität mit einem Lehrertitel, der mit zwei Jahren regelmäßiger Studien auf der Ebene mittlerer oder höherer Bildung erworben wurde.

c) Technologe in Erziehung: es ist dies der Abiturient jeglicher Modalität mit einem Lehrertitel, der in drei Jahren regelmäßiger Studien auf der Ebene mittlerer oder höherer Bildung erworben wurde.

d) Die Akte der Priesterweihe entspricht den akademischen Titeln in Theologie, Philosophie und Religionswissenschaften.

e) Die Titel Grundschullehrer (normalista), Erzieher (institutor), Höherer Lehrer (maestro superior), Landschullehrer (normalista rural), verbunden mit dem Titel des Akademischen oder Klassischen Abiturs, entsprechen dem Abitur in Pädagogik".

167) Die genauere Untersuchung der Bildung der Lehrer und deren rechtlicher Situation wird in dem Teil "Lehrerausbildung" (Punkt 3.4) vorgenommen).

168) Vgl. hierzu: MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL, DIRECCION GENERAL DE CAPACITACION Y PERFECTIONAMIENTO DOCENTE, CURRICULO Y MEDIOS EDUCATIVOS.
- La Renovación Curricular como Estrategia de Mejoramiento Cualitativo de la Educación, Bogotá 1983
- Programas Curriculares. Primer Grado de Educación Primaria, Bogotá 1983
- Programas Curriculares. Segundo Grado de Educación Primaria, Bogotá 1983.

169) Siehe dazu den von dem Erziehungsministerium unter dem Titel "Guía para el Maestro" (2. Auflage, Bogotá 1972) veröffentlichten Studienplan. In dem der Verteilung der Lerninhalte gewidmeten Abschnitt des Programms werden zu jedem der zentralen Themen und Lehrziele eine Reihe Aktivitäten zugeordneter Fachbereiche angegeben.

170) Es handelt sich hierbei hauptsächlich um das Dekret 088 des Jahres 1976, wodurch das formale Erziehungswesen umstrukturiert wird und das Dekret 1419 von 1978, in dem der rechtliche Rahmen für den Entwurf und die Verwaltung der Lehrpläne errichtet wird.

171) Dekret 1419 von 1978; Artikel 8.

172) Der relative Unterschied schwankt zwischen 6.96 % und 12.55 %. Nach den Daten des Erziehungsministeriums stellt sich die genannte Verteilung folgendermaßen dar:

JAHR	ÖFFENTLICHER SEKTROR		PRIVATSEKTOR	
	Klassisches Abitur	Andere Modalitäten	Klassisches Abitur	Andere Modalitäten
1958	56.14 %	43.86 %	68.69 %	31.31 %
1968	66.29 %	33.71 %	73.94 %	26.06 %
1972	70.53 %	29.47 %	77.49 %	22.51 %
1974	72.40 %	27.60 %	84.14 %	15.86 %

JAHR	ÖFFENTLICHER SEKTOR		PRIVATSEKTOR	
	Klassisches Abitur	Andere Modalitäten	Klassisches Abitur	Andere Modalitäten
1976	69.18 %		79.22 %	
1978	70.79 %		76.67 %	
1980	70.32 %		79.60 %	

Für die Jahre 1976 - 1980 mußte auf die vom ICFES veröffentlichten Statistiken zurückgegriffen werden. (MISAS ARANGO, Fernando/HENAO WILES, Martha Cecilia: El Sistema INEM - ITA. Una Alternativa para Ampliar la Cobertura en Educación Superior, Bogotá 1982; Anexo Estadístico). Wie leicht ersichtlich ist, schreibt dieses Institut dem klassischen Abitur einen geringeren Anteil innerhalb der Sekundarstufe zu. Doch bestätigt sich auch hier die genannte Tendenz einer stärkeren Beteiligung des akademischen Abiturs im Privatsektor.

173) SCHÜLERZAHLEN DES ÖFFENTLICHEN UND PRIVATEN SEKTORS
- SEKUNDARSTUFE -

JAHR	ÖFFENTLICHER SEKTOR	PRIVATSEKTOR
1958	39.85 %	60.15 %
1968	46.45 %	53.55 %
1970	54.68 %	45.32 %
1972	54.81 %	45.19 %
1974	51.39 %	48.61 %
1976	53.65 %	46.35 %
1978	55.57 %	44.43 %
1980	55.13 %	44.87 %
1982	58.60 %	41.40 %

Quelle: Nationales Erziehungsministerium.

174) DECKUNG DER SEKUNDARSTUFE

JAHR	DECKUNG IN %
1960	10.4
1968	18.7
1970	22.7
1972	26.3
1974	34.9
1982	44.0

Quelle: Nationales Erziehungsministerium.

175) KONTINUITÄT UND SCHÜLERSCHWUND - SEKUNDARSTUFE
- KLASSEN 6 - 11 -

JAHRGÄNGE	KONTINUITÄT	SCHÜLERSCHWUND
1960-65	25.64 %	74.36 %
1961-66	30.57 %	69.43 %
1962-67	31.85 %	68.15 %
1963-68	30.57 %	69.43 %
1964-69	31.15 %	68.85 %

JAHRGÄNGE	KONTINUITÄT	SCHÜLERSCHWUND
1970-75	35.70 %	64.30 %
1977-82	57.50 %	42.50 %

Quelle: Nationales Erziehungsministerium.

Leider gibt es keine weiter aufgefächerten Angaben zu der Kontinuität der oben genannten Jahrgänge. Als erläuterndes Beispiel werden im folgenden die Unterschiede nach den Variablen öffentlicher/privater Sektor sowie Geschlecht dargestellt:

KONTINUITÄT - SEKUNDARSTUFE - KLASSEN 6 - 11

JAHRGÄNGE	PRIVATSEKTOR	ÖFFENTLICHER SEKTOR	MÄNNER	FRAUEN
1970-75	38.3 %	33.7 %	39.70 %	31.70 %

Es muß erneut darauf hingewiesen werden, daß die verfügbaren Statistiken zu keinem Augenblick die Versetzungsquoten von der Primar- zur Sekundarstufe und den Prozentsatz jener Schüler berücksichtigen, die tatsächlich das Reifezeugnis erlangen.

176) Das Dekret 080 des Jahres 1974 schreibt für die Sekundarstufe drei Kenntnisbereiche vor (Gesellschaftskunde, Sprachen und Naturwissenschaften), die sich aus verschiedenen Fächern zusammensetzen. Folgender ist der Stundenplan der einzelnen Fächer:

KENNTNISBEREICHE/FÄCHER	SCHULJAHRE/WOCHENSTUNDEN					
	6	7	8	9	10	11
Gesellschaftskunde						
Ethische, moralische und religiöse Erziehung	3	3	3	2	1	1
Philosophie					3	3
Geschichte	2	2	2	2		
Erdkunde	2	2	2	3		
Verhaltensregeln und Gesundheitslehre					2	2
Sprachen						
Spanisch	4	4	4	4	4	4
eine Fremdsprache	3	3	3	3	3	3
Naturwissenschaften						
Chemie	3	3	3	3	3	3
Physik					3	3
Mathematik	5	5	5	5	3	3
Leibesübungen	2	2	2	2	2	2
Kunsterziehung	2	2	2	2	2	2
Berufsbildende Erziehung	4	4	4	4	5	5
Vertiefungsfächer (wahlweise)	5	5	5	4	4	4

Dem Sinne dieses Dekrets entsprechend sollten die für die Vertiefungsfächer vorgesehenen Stunden nach dem Wunsch jedes einzelnen Schülers der intensiven Unterrichtung in der gewählten Modalität gewidmet werden. Im Falle des akademischen Abiturs sind dies die Bereiche Gesellschaftskunde, Sprachen oder Naturwissenschaften. In der Praxis erweist sich diese Vertiefung jedoch mangels Lehrpersonal und entsprechender Einrichtungen als kaum durchführbar. Normalerweise werden diese Stun-

den auf mehrere Fächer verteilt, ohne daß der Schüler die Wahl hat, einen bestimmten Fachbereich zu vertiefen.

177) Die entsprechenden Informationen stammen aus den folgenden Gymnasien: Colegio Nacional Camilo Torres (klassisches Abitur; öffentlich), Instituto Nacional Femenino (klassisches Abitur; öffentlich), Colegio María Mazzarello (klassisches Abitur; privat), Colegio Santa María (klassisches Abitur; privat), Colegio José Joaquín Casas (klassisches Abitur; privat).

178) Nach der gültigen Gesetzgebung müssen die Lehrer eine der folgenden Voraussetzungen erfüllen:
1. Für die Sekundarstufe I: Diplom eines Fachmannes oder Experten, Technikers oder Technologen der Erziehung oder Lizenziaten in Erziehungswissenschaften; Postgraduiertentitel in Erziehungswissenschaften oder Einordnung in der vierten Stufe der Lehrerlaufbahn.
2. Für die Sekundarstufe II: Diplom eines Technikers oder Technologen der Erziehung oder Lizenziaten in Erziehungswissenschaften; Postgraduiertentitel in Erziehungswissenschaften oder Einordnung in der fünften Stufe der Lehrerlaufbahn.

179) Die genannten Angaben beziehen sich auf alle Modalitäten der Gymnasialerziehung. Mit großer Wahrscheinlichkeit sehen die Verhältnisse für den klassischen Gymnasialzweig vorteilhafter aus, wo man - nach Untersuchungen, die leider zu begrenzt sind, um allgemeine Schlüsse zu erlauben - mit besser ausgebildetem Lehrpersonal als in anderen Zweigen rechnen kann.

180) Das Gesetz Nr. 9 des Jahres 1971 schließt eine Reihe finanzieller Maßnahmen zur Förderung der genossenschaftlichen Bildung ein. Auf dieses Gesetz geht ebenfalls die Gründung der Abteilung für Genossenschaftsschulen innerhalb der Allgemeinen Leitung für Verwaltung und Inspektion des Erziehungswesens des Kultusministeriums zurück, die mit dem Ziel erfolgt, die Verwaltung und Überwachung der entsprechenden Zentren auszuüben.

181) Ich möchte hier die Gelegenheit nicht versäumen, dem Leiter der Abteilung zur Förderung der Genossenschaftsschulen, Herrn Marco Antonio Mansilla, meinen herzlichen Dank für die wertvolle Information über Pläne und Aktivitäten der genannten Abteilung und der Genossenschaftsschulen auszusprechen.

182) Diese Angaben schließen jedoch nicht diejenigen Institutionen ein, die nicht die nötige Anerkennung der angebotenen Studien besitzen und häufig unter dem Schutze eines zweifelhaften ausländischen Ursprungs arbeiten oder ganz einfach die subjektiven Bedürfnisse eines Volkes ausnutzen, das in der höheren Bildung das einzige Mittel auf dem Weg zu einer besseren Zukunft erblickt. Neben den Universitäten waren im Jahre 1981 zweiundzwanzig Technologische Institute und achtundsechzig Institute für Intermediäre Berufsbildung registriert. Insgesamt gab es also 200 Einrichtungen der höheren Bildung.

183) Gemäß den Veröffentlichungen des ICFES stellt sich die Ent-

wicklung der Studentenzahlen wie folgt dar:

JAHR	IMMATRIKULATIONEN
1935	4.137
1945	6.512
1955	13.284
1965	44.403
1970	85.560
1975	186.682
1981	417.281
1982	337.522

Hierbei muß in Betracht gezogen werden, daß seit 1980 die Einschreibungen der höheren Bildung die Studenten der intermediären Berufsausbildung mit einschließen, da diese aufgrund des Dekrets 080 desselben Jahres den Rang der höheren Bildung erhalten.

184) ZUSAMMENSETZUNG DER STUDENTENSCHAFT NACH GESCHLECHTERN

J A H R	M Ä N N E R	F R A U E N
1960	83.36 %	16.64 %
1963	80.29 %	19.71 %
1966	77.69 %	22.31 %
1968	73.60 %	26.40 %
1974	64.59 %	35.41 %
1977	60.33 %	39.67 %
1981	55.28 %	44.72 %

185) Das Kolumbianische Institut für Technische Studien im Ausland (Instituto Colombiano de Estudios Técnicos en el Exterior - ICETEX) hat zur Aufgabe, besonders begabte Studenten zu fördern. Zu diesem Zweck vergibt das Institut Stipendien für Auslandsstudien, vornehmlich für Vertiefungs- und Postgraduiertenstudien und langfristige Kredite zur Finanzierung der Studien an kolumbianischen Universitäten. Allerdings werden diese Kredite normalerweise erst vergeben, wenn die Kandidaten gute Notendurchschnitte innerhalb des Studiums vorweisen können. Die Anfangshürde bleibt somit unverändert bestehen.

186) Leider gibt es bis zur Gegenwart noch keine vollständige Untersuchung zu der sozio-ökonomischen Herkunft der Studenten des Landes. Obgleich die genannte Zählung der Nationalen Universität aus dem Jahre 1967 stammt, darf man einigen Teilstudien zu den sozialen und wirtschaftlichen Charakteristika der Abiturienten entsprechend annehmen, daß die Zusammensetzung der Studentenschaft in ihrer Tendenz unverändert erhalten geblieben ist. Siehe hierzu: RAMA, Germán W.: El Sistema Universitario en Colombia, Bogotá 1970; FRANCO ARBELAEZ, Augusto/TÜNNERMANN BLENHEIM, Carlos: La Educación Superior en Colombia, Bogotá 1978.

187) So stellt es Germán Rama in seiner ausgezeichneten Untersuchung der kolumbianischen Universitäten dar. Gestützt auf ergänzende Daten zu der beruflichen Tätigkeit der Eltern und

Großeltern der Studenten vermerkt Rama: "Die Großeltern waren Stadtbewohner inmitten einer ländlichen Gesellschaft, und mehr als 40 % von ihnen arbeiteten oder arbeiten in dem Tertiärsektor eigenen Tätigkeiten. Natürlich verfestigte und erweiterte sich diese Tendenz in der Generation der Eltern, in welcher sich die Tätigkeiten im Primarsektor auf 20.8 % verringerten und die mit dem Stadtleben verbundenen Aktivitäten entsprechend zunahmen". RAMA, Germán W., op.cit., S.81.

188) INSTITUTO COLOMBIANO PARA EL FOMENTO DE LA EDUCACION SUPERIOR (ICFES): Estudio de Costos Universitarios, Band I: Resultados; Band II-Anexo: Aspectos Cuantitativos; Bogotá, (ohne Jahr). In der genannten Untersuchung versteht man unter "indirekten Kosten" all jene, die durch Dienstleistungen für die gesamte Universität hervorgerufen werden, zum Beispiel Verwaltung, studentische Wohlfahrt, Räumlichkeiten und Installationen sowie Bibliotheken.

189) STUDENTENSCHAFT DER GRÖSSTEN UNIVERSITÄTEN
(1. Semester 1981)

UNIVERSITÄT	STADT	TRÄGER	STUDENTENZAHL
Universidad Nacional	Bogotá	öffentl.	18.424
Univ. de Antioquia	Medellín	öffentl.	15.098
Univ. del Atlántico	B/quilla*	öffentl.	9.025
Univ. Pontificia Javeriana	Bogotá	privat	8.772
Univ. La Gran Colombia	Bogotá	privat	8.100
Univ. del Valle	Cali	öffentl.	7.499**
Univ. La Salle	Bogotá	privat	7.310
Univ. INCCA de Colombia	Bogotá	privat	7.166
Univ. Externado de Colombia	Bogotá	privat	6.894
Univ. Libre de Colombia	Bogotá	privat	6.241
Univ. Jorge Tadeo Lozano	Bogotá	privat	6.185
Univ. Autónoma del Caribe	B/quilla*	privat	5.899
Univ. de Santo Tomás de Aquino	Bogotá	privat	5.518
Univ. Pedagógica Tecnológica de Colombia	Tunja	öffentl.	5.236
Univ. Santiago de Cali	Cali	privat	5.149

* Barranquilla ** Angabe entspricht dem 2. September 1981
Quelle: ICFES; Estadísticas de la Educación Superior 1981; Bogotá 1983. Wie leicht ersichtlich ist, befinden sich die großen Universitäten fast ausschließlich in den wichtigsten Städten des Landes. Die genannten 15 Universitäten betreuten im Jahre 1981 38.49 % der Studenten, während in den verbleibenden 95 Universitäten mit einer durchschnittlichen Anzahl von 2.939 Schülern 61.51 % studierten. Es muß jedoch angemerkt werden, daß die begrenzte Größe einer Institution sich nicht immer negativ auf das akademische Niveau auswirkt. Einige Einrichtungen, die sich gerade durch das hohe Niveau ihrer Studien hervorheben - hierzu gehören das Colegio Mayor

del Rosario, die Andenuniversität und die Päpstliche Bolivarianauniversität - betreuen nur eine geringe Anzahl Studenten.

190) "Die Universitäten sind allein von den Bildungskonsumenten zu finanzieren; unter der Bedingung, daß die Einschreibegebühren sehr hoch sind und damit die Immatrikulationen auf einen kleinen Teil der Gesellschaft beschränkt sind, welcher in der wirtschaftlichen Lage ist, diese Kosten zu decken". RAMA, Germán W.; op.cit., S. 52.

191) Nach dem Gesetz Nr. 80 des Jahres 1980 wird die höhere Bildung in die folgenden neun Wissensgebiete aufgeteilt:
- Volks- und Betriebswirtschaft, Buchhaltung und verwandte Studien,
- Agronomie, Veterinärmedizin und verwandte Studien,
- Schöne Künste,
- Mathematik und Naturwissenschaften,
- Gesundheitswissenschaften,
- Gesellschaftswissenschaften, Rechtswissenschaften und Politologie,
- Erziehungswissenschaften,
- Humanistische Bildung und Theologie,
- Ingenieurwesen, Architektur, Städtebau und verwandte Studien.

Jedes einzelne der genannten Gebiete spaltet sich seinerseits in Studiengänge und Programme auf. Äußerst erstaunlich ist die hohe Anzahl der Studiengänge und Programme, ganz ohne Zweifel ein Indiz für die Zersplitterung des universitären Subsystems. Im folgenden wird diese Erscheinung in einer zusammenfassenden Tafel dargestellt. Interessant ist in diesem Zusammenhang, daß das einzige, im Jahre 1981 vom ICFES registrierte Promotionsprogramm in dem Bereich Gesellschaftswissenschaften, Rechtswissenschaften und Politologie liegt. Hierbei ist anzumerken, daß die päpstlichen Universitäten von ihrem Privileg Gebrauch machen und auf dem kirchlichen Recht fußende Titel verleihen.

ANZAHL DER STUDIENGÄNGE UND PROGRAMME NACH WISSENSGEBIETEN

WISSENSGEBIETE	STUDIENGÄNGE			PROGRAMME		
	Gesamt	Prägraduier-tenstudium	Postgraduier-tenstudium*	Gesamt	Prägraduier-tenstudium	Postgraduier-tenstudium*
Agronomie, Veterinärmedizin und verwandte Studien	17	7	10	39	28	11
Schöne Künste	17	17	--	25	25	--
Erziehungswissenschaften	94	76	18	311	291	20
Gesundheitswissenschaften	64	15	49	209	75	134
Gesellschafts-, Rechtswissenschaften u. Politologie	24	9	15	126	106	20
Volks-, Betriebswirtschaft, Buchhaltung	50	25	25	218	186	32
Humanistische Bildung und Theologie	16	10	6	33	26	7
Ingenieurwesen, Architektur, Städtebau	44	27	17	174	157	17
Mathematik und Naturwissenschaften	20	11	9	49	31	18

* schließt Vertiefungsstudien ein

192) BILDUNGSNIVEAU - UNIVERSITÄTSPROFESSOREN

JAHR	OHNE UNIV.TITEL	LIZENZIAT	AKADEMIKER	MAGISTER	PROMOTION
1968	6.51 %	11.55 %	54.53 %	6.45 %	0.96 %
1974	3.70 %	17.59 %	68.10 %	9.05 %	1.60 %
1981	1.84 %	17.93 %	68.07 %	10.20 %	1.96 %

193) Gegenwärtig arbeiten 55.34 % des Lehrkörpers stundenweise, 11.77 % halbtags und 32.89 % ganztags. Trotz der Anstrengungen einiger Universitäten, dieses Verhältnis zu bessern, weist der Vergleich der Gesamtheit der höheren Bildung mit dem Jahr 1968 sogar einen deutlichen Zuwachs der stundenweisen Lehre auf. Die Statistiken des Jahres 1968 ergeben 51.38 % der Verträge nach Stunden, 12.36 % Halbtagseinstellungen und 36.26 % Ganztagsbeschäftigungen. Gelegentlich tauchen auch Fälle auf, in denen ganztags beschäftigte Professoren die Umstände ausnutzen, um zusätzlich noch Unterricht in anderen Universitäten zu halten. Leider erlaubt das kolumbianische Gesetz nicht, die Informationen zwischen den einzelnen Universitäten zu kreuzen und so diese Ausschreitungen zu unterbinden.

194) Nach Aussage des Direktors des ICFES, Dr. Humberto Serna, gibt es gegenwärtig ungefähr 100.000 Studenten, die Abendkurse besuchen. Diese Zahl entspricht ungefähr einem Drittel der Gesamtheit der Studenten. (Interview der Rundfunkanstalt "Caracol", 21. Mai 1984).

195) Die zur Verfügung stehenden Daten zu dem Verhältnis von Studienanwärtern und Immatrikulationen im ersten Semester sind mit Vorsicht zu behandeln, da sie einerseits doppelte und dreifache Einschreibungen zu den Aufnahmeprüfungen und zum anderen eine hohe Anzahl an Repitenten einschließen.

JAHR	STUDIENANWÄRTER	IMMATRIKULATION 1. SEMESTER	AUFNAHMEQUOTEN
1970	53.538	28.051	52.4 %
1975	185.804	75.094	40.4 %
1981	285.164	89.727	31.5 %

196) AUFNAHMEQUOTEN NACH FACHGEBIETEN - 1981

FACHBEREICH	BEWERBUNGEN	IMMATRIKULATION 1. SEMESTER	AUFNAHMEQUOTE
Agronomie, Veterinärmedizin u.verw. Studien	11.215	3.032	27.04 %
Schöne Künste	2.323	740	31.86 %
Erziehungswissensch.	28.609	17.033	59.54 %
Gesundheitswissensch.	78.268	9.280	11.86 %

FACHBEREICH	BEWERBUNGEN	IMMATRIKULATION 1. SEMESTER	AUFNAHMEQUOTE
Gesellschafts-, Rechtswissensch. u. Politologie	40.510	13.770	33.99 %
Volks-, Betriebswirtsch., Buchhaltung u.verw.Studien	59.233	23.702	40.01 %
Humanist. Bildung und Theologie	2.363	883	37.37 %
Ingenieurwesen, Architektur, Städtebau	59.290	19.743	33.30 %
Mathematik und Naturwissenschaften	3.353	1.544	46.05 %

Aus der obigen Tafel ist außer den deutlichen Unterschieden in den verschiedenen akademischen Bereichen eine starke Konzentration von Bewerbungen in den Gebieten Gesundheitswissenschaften, Volks- und Betriebswirtschaft und Buchhaltung, aber auch Ingenieurwesen, Architektur und Städtebau zu ersehen.

197) RELATIVER ANTEIL DER ZAHLENMÄSSIG STÄRKSTEN PROGRAMME - 1981 -

PROGRAMM	IMMATRIKULATION	ANTEIL
Rechtswissenschaften	29.628	9.3 %
Buchhaltung	23.876	7.5 %
Betriebswirtschaft	20.530	6.4 %
Volkswirtschaft	17.484	5.5 %
Medizin	13.324	4.2 %
Zivilingenieurwesen	11.529	3.6 %
Architektur	9.885	3.1 %
Industrieingenieurwesen	8.781	2.8 %
GESAMT:	135.037	42.4 %

198) Die jüngsten, vom Nationalen Statistischen Amt erarbeiteten Angaben beziehen sich auf Dezember 1983 und verzeichnen folgende Raten zur Arbeitslosigkeit: Barranquilla 14.3 %, Bogotá 11.3 %, Cali 11.3 %, Medellín 16.7 %. Vgl. BANCO DE LA REPUBLICA: Revista del Banco de la República, Vol. LVII Nº 678, Bogotá April 1984, S. 114.
Bezüglich des Industriesektors und der Arbeitsmarktlage siehe: ECHAVARRIA SOTO, Juan José, et.al.: El Proceso de Industrialización. Algunas Ideas sobre un Viejo Debate, und Precios, Empleo y Salarios, in: FUNDACION PARA LA EDUCACION SUPERIOR Y EL DESAROLLO (FEDESARROLLO): Coyuntura Económica, Vol. XIII - Nº 3, Bogotá September 1983.

199) Nach Berechnungen von Peter C. Jones (Universität Javeriana;

1978) beträgt der tatsächliche Verlust an Akademikern während der Zeit von 1960 bis 1975 ungefähr 7.500. Vgl. hierzu: FRANCO ARBELAEZ, Augusto/TÜNNERMANN BLENHEIM, Carlos; op.cit., S. 398 ff.

200) Zitiert nach FRANCO ARBELAEZ, Augusto/TÜNNERMANN BLENHEIM, Carlos; op.cit., S. 263.

201) So setzt das Dekret 491 des Jahres 1904, mit dem das Gesetz 39 des Vorjahres reglementiert wird, die Fachgebiete fest, die zu der technischen Schulbildung gehören und schafft den Titel "Abitur in Naturwissenschaften" für den entsprechenden Gymnasialzweig.

202) Die pädagogische Erziehung nimmt einen besonderen Lauf, von dem in dem der Lehrerbildung gewidmeten Teil (3.4) die Rede sein wird.

203) DEPARTAMENTO NACIONAL DE PLANEACION: Plan de Integración Nacional 1979 - 1982, Band I, Bogotá 1979, S. 413.

204) In den Jahren 1964 - 1965 wird unter der Schirmherrschaft der Internationalen Agentur für Entwicklung, der UNESCO und der Internationalen Bank für Wiederaufbau und Entwicklung eine Bestandsaufnahme der Sekundarbildung in Kolumbien durchgeführt, die folgende Ergebnisse aufwirft:
- Das akademische Abitur besitzt als einziges Ziel die Universität. Dies entspricht in keiner Weise den Bedürfnissen, denn auf der einen Seite fehlen Studienplätze und auf der anderen treten viele Jugendliche bereits im Schulalter ins Berufsleben ein.
- Die Lehrpläne haben die akademischen Programme zum Zentrum.
- Es herrschen theoretischer Unterricht, Bücherwissen und Gedächtnistraining vor.
- Auf individuelle Unterschiede wird keine Rücksicht genommen; unter anderem wegen der übertriebenen Anzahl von Schulfächern.
- Die Quote an vorzeitigen Schulabgängen ist äußerst hoch.
- Die Aufsplitterung in sehr kleine Schulen führt zur Verschwendung der verfügbaren Mittel.

Es ist leicht ersichtlich, daß die oben beschriebenen Probleme auch nach zwanzig Jahren noch bestehen, was an der Wirksamkeit der gewählten Lösungswege zweifeln läßt. Vgl. hierzu: MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL: Evolución del Programa INEM 1970 - 1982, Bogotá 1982.

205) Vgl. hierzu: UNESCO: Reunión de Expertos sobre Currículo de la Educación General, Moskau Januar 1968. Die genannten Prinzipien werden ausdrücklich in die Gesetzgebung des Jahres 1969, auf welcher das Programm INEM gründet, aufgenommen. (Dekret 1962, Artikel 2).

206) Der relative Anteil der verschiedenen Fachbereiche am Gesamt der Schulstunden stellt sich gemäß den Verfügungen von 1970, 1971 und 1978 folgendermaßen dar:

FACHBEREICH	JAHR	ZYKLEN UND SCHULJAHRE			
		berufsbezogene Erkundung Klassen 6-7	berufsbezogene Orientierung Kl. 8-9	berufliche Erziehung Kl. 10-11	Durchschnitt
Akademisch	1970	75.01 %	55.01 %	32.87 %	54.29 %
	1971	77.15 %	70.01 %	42.86 %	63.34 %
	1978	85.72 %	71.43 %	54.29 %	70.48 %
Beruflich	1970	14.28 %	28.57 %	51.42 %	31.42 %
	1971	14.28 %	28.57 %	50.00 %	30.95 %
	1978	14.28 %	28.57 %	45.71 %	29.52 %
Wahlfächer	1970	10.71 %	16.42 %	15.71 %	14.28 %
	1971	8.57 %	1.42 %	7.14 %	5.71 %
	1978	----	----	----	----

207) Siehe hierzu unter anderem: ICFES/OEA: El Sistema INEM - ITA. Una Alternativa para Ampliar la Cobertura en Educación Superior, Bogotá 1982. MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL: Evaluación de los Institutos Técnicos Industriales, Bogotá 1980. Ohne näher auf das Problem des Faktors Zeit in der Bildung einzugehen, soll doch die Gelegenheit genutzt werden, um eine im Zusammenhang mit den Stundenplänen der INEM und der anderen Schultypen allgemein geübte Kritik zu entkräften. Häufig argumentiert man, daß in den Nationalen Instituten für Mittlere Diversifizierte Erziehung der Unterricht nur 35 Wochenstunden gegenüber 40 Wochenstunden in anderen Schulen umfaßt, und kommt dann recht schnell zu dem Schluß, daß die Bildung der INEM nicht dasselbe Niveau erreicht wie die Erziehung der anderen Gymnasien. Es ist wohl offensichtlich, daß die bloße Dauer der Unterrichtung keine Rückschlüsse auf die Qualität der Erziehung zuläßt; außerdem jedoch übersieht man meist, daß in den INEM das Schuljahr 180 Arbeitstage umfaßt, während es in den anderen Gymnasien nur 160 Tage dauert. Damit schrumpft der genannte Unterschied auf die unbedeutende Zeit von 20 Stunden pro Jahr zusammen. Vgl. hierzu die Dekrete 1852 und 4908 des Jahres 1978.

208) Die Verfügungen zu den verschiedenen Abiturzweigen ordnen die Vertiefungswahlfächer unter der Rubrik des berufsbezogenen Unterrichts ein, womit die Stundenzahl des letzteren in vielen Fällen noch geringer wird. Der gegenwärtige Leiter der Abteilung für Sekundarbildung des Kultusministeriums, Dr. Hernán Longas, schätzt den tatsächlichen Anteil der berufsbezogenen Bildung auf nur 17 %. Es sei hier die Gelegenheit genutzt, ihm meinen Dank für seine wertvolle und geduldige Hilfe bei der Materialsuche und bei der Diskussion von Problemen, die weit über den Bereich der Sekundarbildung hinausgingen, auszusprechen.

209) ANTEIL DER SCHULZWEIGE NACH ZAHLENMÄSSIGER BEDEUTUNG

JAHR	GYMNASIALZWEIGE						
	Akademisch	Industrie	Handel	Landwirtschaft	Pädagogik	Berufsschule*	INEM
1958	63.68 %	5.88 %	16.87 %	1.56 %	10.58 %	1.42 %	
1968	70.36 %	4.82 %	12.00 %	1.38 %	9.40 %	1.99 %	
1970	71.66 %	4.81 %	12.14 %	1.44 %	7.99 %		1.81 %
1974	78.06 %	3.62 %	9.06 %	1.28 %	5.03 %		2.88 %
1980	74.96 %	3.39 %	11.81 %	2.20 %	3.70 %		3.24 %
1982	75.00 %	3.40 %	11.80 %	2.20 %	3.70 %		3.20 %

* Die sogenannte Berufsschule war eine besonders an die Frau gerichtete Modalität. Sie bestand aus zwei Zyklen von drei beziehungsweise zwei Jahren, in denen Allgemeinbildung und Unterricht in Handarbeit und kleineren Gewerben sowie eine gewisse pädagogische Orientierung vermittelt wurden. Am Ende des zweiten Zyklus wurde der Titel "Lehrerin" erteilt, der den Schulabgängerinnen erlaubte, Handarbeit und Werken zu unterrichten. Leider gibt es keine statistischen Angaben zu dem Anteil der Modalitäten Sozialarbeit und Kunst. Alles läßt jedoch darauf schließen, daß ihre Beteiligung an der Sekundarstufe minimal ist. Die Verteilung der Schulzweige innerhalb der INEM ist folgende (hierbei sind die Angaben zu der Erkundungsphase nicht mit berücksichtigt):

JAHR	FACHBEREICHE				
	Akademisch	Industrie	Handel	Sozialarbeit	Landwirtschaft
1970	7.1 %	11.4 %	2.1 %	1.2 %	1.3 %
1975	12.1 %	13.8 %	12.0 %	4.1 %	3.2 %
1980	14.0 %	14.5 %	15.8 %	4.8 %	3.1 %
1982	12.9 %	15.5 %	15.9 %	5.1 %	2.7 %

210) So sind die absoluten Schülerzahlen im pädagogischen Bereich des Abiturs - also der Modalität, deren relatives Gewicht innerhalb der Sekundarbildung am stärksten abgenommen hat - in den letzten 35 Jahren stetig gewachsen:

JAHR	SCHÜLERZAHL	ANTEIL SEKUNDARBILDUNG
1958	19.108	10.58 %
1968	54.198	9.40 %
1974	64.638	5.03 %
1982	67.215	3.70 %

211) KONTINUITÄTSQUOTEN - SEKUNDARSTUFE NACH FACHBEREICHEN

JAHR-GÄNGE	DURCHSCHNITT	INEM	TECHNISCHE INDUSTRIE-INSTITUTE*	LANDWIRTSCHAFTS-INSTITUTE*
1970-75	35.70 %	30.70 %		
1973-78		43.30 %	34.70 %	67.0 %
1977-82	57.50 %	40.70 %		

*Die Angaben zu den Technischen Industrieinstituten und zu den Landwirtschaftsinstituten wurden für die Bewertung der entsprechenden Gymnasialzweige erarbeitet. In den genannten Evaluierungen wird jedoch darauf aufmerksam gemacht, daß ihr Wert nur in einem Hinweis auf die Tendenzen besteht, da die Untersuchungen nicht wirklich als repräsentativ angesehen werden können. Vgl.: MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL: Evaluación de los Institutos Técnicos Industriales, Bogotá 1980. MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL: Evaluación de los Programas de Educación Agropecuaria y Promoción Social en Colombia, Bogotá 1981.

212) BILDUNGSNIVEAU DES LEHRKÖRPERS NACH GYMNASIALZWEIGEN - 1980

BILDUNGSNIVEAU	AKADEMISCH	PÄDAGOGIK	HANDEL	INDUSTRIE	LANDWIRT-SCHAFT	SOZIAL-ARBEIT
Vollständige akademische u.pädagogische Bildung*	37.2 %	32.5 %	27.5 %	25.6 %	15.7 %	23.9 %
Akademische, nicht pädagogische Bildung*	20.0 %	19.0 %	22.5 %	13.3 %	12.3 %	8.5 %
Ohne akademische oder pädagogische Bildung	42.8 %	48.5 %	50.0 %	61.1 %	72.0 %	67.6 %

Quelle: MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL: Estadísticas Educativas 1970 - 1982, Bogotá 1982.
*Nach der Klassifizierung des Kultusministeriums werden als "vollständige akademische und pädagogische Bildung" die vollendete Gymnasialbildung und/oder beendete oder abgebrochene Universitätsstudien verstanden.

BILDUNGSNIVEAU DES LEHRKÖRPERS NACH FACHBEREICHEN - 1980

BILDUNGSNIVEAU	INDUSTRIE	HANDEL	LANDWIRTSCHAFT	INEM
Höhere Bildung*	41.00 %	42.87 %	5.50 %	68.60 %
Sekundarbildung - Abitur des Fachbereichs	36.30 %	11.57 %	----	17.22 %
- andere Schulzweige	20.30 %	20.52 %	4.90 %	8.15 %**
Andere Bildungsstufen	2.40 %	25.04 %	89.60 %	6.03 %

* In Anlehnung an den Begriff der akademischen Bildung, welcher in den Statistiken des Erziehungsministeriums gebraucht wird, werden in dieser Rubrik intermediäre und technologische Studien mit einbezogen.
** Im Fall der INEM wird als "Abitur des Fachbereichs" die Sekundarbildung der Zweige Industrie, Handel und Landwirtschaft angesehen, da dies die technischen Bereiche sind, welche in den INEM angeboten werden.
Die oben aufgeführte Tabelle ist für die vorliegenden Untersuchungen auf der Basis folgender Studien erarbeitet worden:
MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL: Evaluación de los Institutos Técnicos Industriales, Bogotá 1980.
MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL: Evaluación del Bachillerato Comercial, Bogotá 1981.
MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL: Evaluación de los Programas de Educación Agropecuaria y Promoción Social en Colombia, Bogotá 1981.
MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL: Evaluación del Programa INEM 1970 - 1982, Bogotá 1982.
INSTITUTO COLOMBIANO PARA EL FOMENTO DE LA EDUCACION SUPERIOR/ ORGANIZACION DE ESTADOS AMERICANOS: El Sistema INEM - ITA. Una Alternativa para Ampliar la Cobertura en Educación Superior, Bogotá 1982.

213) Aus der Information des ICFES ergibt sich, daß die Abiturienten des Industriezweiges 1978 die besten Ergebnisse in den genannten Prüfungen erreichten. Ihnen folgten die Schulabgänger der Bereiche Landwirtschaft, Klassisches Abitur, Pädagogik, Handel und Sozialarbeit. Die Ergebnisse des industriellen Abiturs waren folgende:
- Mündliche Ausdrucksfähigkeit.....erster Platz
- Mathematisches Verständnis.....erster Platz
- Abstraktes Denkvermögen.....erster Platz
- Biologie.....zweiter Platz
- Gesellschaftslehre und Philosophie.....erster Platz
- Literatur und Spanisch.....vierter Platz
- Chemie.....erster Platz
- Physik.....erster Platz.

Diese Tendenz hat sich in den folgenden Jahren erhalten. In den erwähnten Prüfungen der Jahre 1981/82 erreichten die Schulabgänger der industriellen Modalität erneut die besten Ergebnisse. Die Handelsgymnasien und das akademische Abitur nahmen den zweiten und dritten Rang ein. Vgl. hierzu:
INSTITUTO COLOMBIANO PARA EL FOMENTO DE LA EDUCACION SUPERIOR: El Nivel Académico de los Planteles de Educación Media del País, Bogotá 1983. INSTITUTO COLOMBIANO PARA EL FOMENTO DE LA EDUCACION SUPERIOR: El Nivel Académico de los Planteles de Educación Media del País. Estudio por Regiones, Bogotá 1983.

214) Das Dekret 1962 von 1969 bestimmt in seinem ersten Artikel: "Hiermit wird im Land die Mittlere Diversifizierte Bildung errichtet, die als eine auf die Elementarschule folgende Etappe verstanden wird, in welcher der Schüler die Gelegenheit integraler Bildung erhält und gleichzeitig unter verschiedenen Lernbereichen denjenigen auswählen kann, der seinen Bedürfnissen, Interessen und Begabungen am nächsten

kommt. Auf diese Weise kann der Schüler später eine Universität besuchen oder wirkungsvoller eine bestimmte Aufgabe in seiner Gemeinschaft erfüllen". (Hervorhebung vom Verfasser.) In anderen Dokumenten wird jedoch die Aufgabe unterstrichen, den Educando auf die Arbeitswelt vorzubereiten. Siehe hierzu: MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL/UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL: Evaluación Externa del Sistema INEM. La Situación en la Costa Atlántica, Bogotá 1976. MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL: Proyecto Ley por el cual se dicta el Estatuto General de la Educación y Exposición de Motivos, Bogotá 1971. DEPARTAMENTO NACIONAL DE PLANEACION: Estrategia y Mecanismos para la Ejecución de la Política Educativa, Bogotá 1971.

215) Im folgenden werden die Ergebnisse dargestellt, die in der von einem Forschungsteam des Kultusministeriums und des Forschungsinstituts SER unter der Schirmherrschaft der Weltbank durchgeführten Studie "Evaluación del Rendimiento Externo del Bachillerato Colombiano" (Bogotá 1982) gewonnen wurden. Die genannte Studie ist zweifelsohne die vollständigste und ernsthafteste der bislang erarbeiteten Evaluierungen. Sie untersucht die Entwicklung der Situation der Abiturienten aller Schulzweige hinsichtlich ihrer Berufstätigkeiten und Studien, von dem Augenblick der Erlangung des Reifezeugnisses im Jahre 1978 bis zum Zeitpunkt der Umfragen im Jahre 1981. Eine schon angekündigte parallele Studie, welche den Jahrgang 1981 untersucht, ist leider bislang nicht erschienen. Daher ist es nicht möglich, Tendenzen hinsichtlich der Entwicklung der verschiedenen Abiturientengenerationen aufzuzeigen. In einigen Fällen werden die Ergebnisse der o.g. Untersuchung durch Informationen ergänzt, die den bereits erwähnten Evaluierungen entnommen sind.

216) ANFÄNGLICHE TÄTIGKEIT DER ABITURIENTEN VON 1978

SCHULART	STUDIUM	ARBEIT	ANDERE TÄTIGKEITEN
Akademisch	64.8 %	46.9 %	12.0 %
Handel	56.1 %	70.1 %	8.2 %
Sozialarbeit	48.8 %	53.2 %	20.3 %
Pädagogik	49.6 %	78.4 %	6.8 %
Industrie	50.7 %	71.3 %	6.0 %
Landwirtschaft	30.2 %	57.3 %	20.4 %
AKADEMISCH	64.8 %	46.9 %	12.0 %
TECHNOLOGISCH	45.4 %	70.8 %	10.8 %

217) ANFÄNGLICHE STUDIEN NACH SCHULARTEN

SCHULART / EBENE	AKADEMISCH	HANDEL	SOZIAL-ARBEIT	PÄDAGOGIK	INDUSTRIE	LANDWIRTSCHAFT
VORUNIVERSITÄT	2.4 %	----	2.9 %	1.7 %	0.6 %	----
INTERMEDIÄR	8.7 %	10.3 %	5.9 %	7.0 %	15.5 %	15.0 %
UNIVERSITÄT	58.7 %	58.3 %	38.3 %	77.8 %	60.1 %	66.7 %
SCHULUNGSKURSE	30.2 %	31.4 %	52.9 %	13.5 %	23.8 %	18.3 %

Die voruniversitären Kurse stellen deutlich eine Wahl derjenigen Studienbewerber dar, welche die Aufnahmeprüfungen nicht bestanden haben. In der folgenden Tabelle wird der relative Anteil der verschiedenen Gymnasialzweige an den Studienarten dargestellt:

STUDIENNIVEAU / SCHULZWEIG	VORUNIVERSITÄT	INTERMEDIÄR	UNIVERSITÄT	SCHULUNGS-KURSE
AKADEMISCH	58.3 %	26.6 %	31.1 %	34.4 %
HANDEL	---	21.3 %	20.7 %	24.1 %
SOZIALARBEIT	16.7 %	4.2 %	4.8 %	14.2 %
PÄDAGOGIK	16.7 %	8.5 %	16.1 %	5.9 %
INDUSTRIE	8.3 %	29.8 %	20.0 %	17.1 %
LANDWIRTSCHAFT	---	9.6 %	7.3 %	4.3 %
GESAMT:	100.0 %	100.0 %	100.0 %	100.0 %

218) STUDIENNIVEAU 1978 - 1981

STUDIENNIVEAU	1978	1981
Universität	60.3 %	72.7 %
Intermediär	10.4 %	16.9 %
Schulungskurse	28.0 %	10.4 %
Andere	1.3 %	---

219) Vgl. hierzu: MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL: Evaluación de los Institutos Técnicos Industriales, Bogotá 1980 und ECHAVARRIA SOTO, Juan José, et.al.: El Proceso de Industrialización. Algunas Ideas sobre un Viejo Debate, in: FUNDACION PARA LA EDUCACION SUPERIOR Y EL DESARROLLO (FEDESARROLLO): Coyuntura Económica, Vol. XIII - Nº 3, Bogotá September 1983.

220) Ganz ohne Zweifel leidet die mittlere Bildung an schwerwiegenden Mängeln hinsichtlich der Qualität des Lehrkörpers, der Ausstattung für den berufsbezogenen Unterricht und der Lehrpläne. In vielen Modalitäten existiert nicht einmal ein Plan der Lerninhalte und noch viel weniger Mechanismen zu dessen Anpassung an die Wirklichkeit und technologische und wissenschaftliche Fortschritte. In bezug auf die Ausstattung führen die extrem hohen Kosten der Geräte - es darf hier darauf hingewiesen werden, daß die Struktur der Weltwirtschaft dazu geführt hat, daß in Kolumbien wie in anderen Ländern der Dritten Welt Maschinen und Geräte ohne weiteres dreimal so viel wie in den Industrienationen kosten - zu etwas absurden Situationen, in denen der Schüler eine Tätigkeit "simulieren" muß (zum Beispiel auf einem Karton "schreiben", auf dem die Tasten einer Schreibmaschine aufgezeichnet sind) oder dazu, daß bestimmte praktische Lernprozesse einfach nicht ausgeführt werden. Selbstverständlich beeinträchtigen diese Mängel in hohem Maß das Postulat des "Handelnden Lernens".

221) Die Zusammenfassung der Schulen besteht hauptsächlich in der Schaffung von aus mehreren Anstalten bestehenden Verwaltungseinheiten zur besseren Nutzung der vorhandenen Einrichtungen und Mittel. Die Struktur dieses Plans, seine Probleme und Fortschritte werden in dem der Verwaltung des Bildungswesens gewidmeten Teil behandelt werden.

222) Es handelt sich hierbei um eine Studie auf nationaler Ebene, die zwischen 1978 und 1982 in Zusammenarbeit mit niederländischen Experten durchgeführt wurde. Die Ergebnisse sind in einer umfangreichen Serie von 17 Bänden unter dem Titel "Sistema de Planeación de Recursos Humanos" (SENA, Bogotá 1982) erschienen.

223) Die vier Schritte der genannten Methode sind folgende:
1. Der Instruktor erklärt eine bestimmte Handlung und führt sie aus.
2. Der Schüler gibt Anweisungen, und der Lehrer handelt danach.
3. Der Lehrling erklärt eine Tätigkeit und führt sie aus.
4. Der Schüler führt eine Tätigkeit aus, der Instruktor überwacht ihn.

224) Die "sozialisierte individuelle Bildung" (formación individual socializada - FIS) kombiniert individuelles Lernen mit Gruppenarbeit, kann jedoch nicht als selbstbildende Methode angesehen werden. Nach der "selbstbildenden Methode mit Prüfungsgesprächen" (método autoformativo con entrevista - MAE) erarbeitet dagegen jeder Schüler seinen eigenen Studienplan, den er mit Hilfe selbstbildender Materialien unter Anleitung des Lehrers verfolgt. Das Hauptproblem dieser Methode liegt bei der Nichtanwendbarkeit in risikoreichen Lernprozessen wie zum Beispiel die Handhabung von Werkzeug und Maschinen und bei der Anwendung des Gesprächs als wichtigstes Evaluierungsinstrument.

225) Die ausführliche Beschreibung der Evaluierungsmethoden und deren pädagogische Grundlagen sowie des Funktionierens des Berufsbildungswesens befindet sich in den folgenden, im SENA erarbeiteten Dokumenten:
- Formación Profesional: Instrumento de Desarrollo (Arbeitspapier), Bogotá 1983
- Sistema de Planeación de Recursos Humanos (Band I), Bogotá 1982
- Una Introducción a la Formación Profesional Hoy, Bogotá 1983.

226) Dennoch gibt es erste Anzeichen einer Annäherung der beiden Mikrosysteme: Das Dekret 2746 von 1980 öffnet neben dem Gymnasium einen zweiten Weg zur höheren Bildung auf der Ebene der technologischen Studien. Hiernach werden die abgeschlossene Ausbildung im SENA und mindestens zweijährige Berufserfahrung dem Reifezeugnis gleichgestellt. Die entsprechende Bescheinigung erlaubt jedoch nicht den Zutritt zu universitären Studiengängen. Die durch die Reform von 1980 erreichte Durchlässigkeit der höheren Bildung läßt jedoch erwarten, daß zukünftig dieser "zweite Bildungsweg" auch zur Universität führt.

227) "Ausbildungsgang, der dazu dient, neue qualifizierte Arbeits-

kräfte zu schulen, die von den Wirtschaftssektoren benötigt werden, um so den Erfordernissen an Ersatz und zahlenmäßiger Erhöhung von Arbeitskräften gerecht zu werden".
SERVICIO NACIONAL DE APRENDIZAJE: El SENA en Cifras, Bogotá 1984.

228) AUSZUBILDENDE UND UNTERRICHTSSTUNDEN NACH SCHULUNGSGÄNGEN UND DAUER DER KURSE - 1983

Schulungsgänge und -dauer	Schüler-zahl	Anteil Gesamt	Unterrichts-stunden	Anteil Gesamt
LANGE KURSE				
- Lehre	16.077	4.2 %	905.684	30.8 %
- Förderung	3.484	0.9 %	183.797	6.3 %
KURZLEHRGÄNGE				
- Befähigung	60.143	15.7 %	348.675	11.9 %
- Ergänzung	298.999	78.1 %	1478.072	50.3 %
- Spezialisie-rung	4.173	1.1 %	21.955	0.7 %

Quelle: SENA, El SENA en Cifras, Bogotá 1984.

229) Bezüglich der Aufnahmebedingungen zu den Lehren siehe Verordnung 03626 und 02753 von 1982 des Ministeriums für Arbeit und Soziale Sicherheit. Nach diesen Verfügungen gibt es zur Zeit 80 Handwerke, die Anlaß für eine Lehre sind; davon gehören 17 zum Bereich Landwirtschaft, 51 zum Industriesektor und 12 zu dem Bereich Handel und Dienstleistungen.

230) ANTEIL DER SCHULABGÄNGER, DIE NICHT ARBEITEN

SCHULUNGSART	ANTEIL
Lehre (Industrie)	10.9 %
Abspringer Lehre (Industrie)	8.4 %
Lehre (Handel)	18.1 %
Abspringer Lehre (Handel)	58.1 %
Lehre (Landwirtschaft)	43.0 %
Abspringer Lehre (Landwirtschaft)	68.1 %
CAP Ergänzung (Industrie)	8.6 %
CAP Ergänzung (Handel)	8.7 %
Kurzlehrgang (Industrie)	19.3 %
Kurzlehrgang (Handel)	35.1 %
Kurzlehrgang Industrie (P.P.P.R.)	36.3 %
Kurzlehrgang Landwirtschaft (P.P.P.R.)	30.4 %

Quelle: SENA: Sistema Nacional de Planeación de Recursos Humanos, Band I, Bogotá 1982, S. 173.
Aus den oben genannten Daten ergeben sich folgende Durchschnittswerte:

Lehrlinge:	24.0 %
Abspringer:	44.9 %
Bereich Industrie (außer P.P.P.R.):	12.9 %
Bereich Handel:	20.6 %
Bereich Landwirtschaft:	36.7 %
Programme für volkstümliche Förderung (P.P.P.R.):	33.4 %

231) SENA: El SENA en Cifras, Bogotá 1984, S. 31.
Die Angaben zu der Zusammensetzung der Gesamtheit der Schulabgänger sind wenig nützlich, da sich die entsprechenden Zahlen auf Schüler pro Kurs beziehen. Im Falle der Lehren und Ausbildung von Technikern entspricht dies den Personen; in den anderen Schulungsarten werden die Schüler statistisch jedoch so oft erfaßt, wie sie an einem Kurs teilgenommen haben.

232) Zur Berechnung der möglichen Zielgruppen des SENA ist von der Altersgruppe zwischen 15 und 19 Jahren die Anzahl der Personen abgezogen worden, die in einer Bildungsanstalt der Sekundarstufe eingeschrieben sind (Zielgruppe Lehrlinge); für die anderen Schulungsarten wurde die Reichweite des SENA, ausgehend von der Bevölkerung zwischen 20 und 49 Jahren, unter Abzug der in Institutionen der höheren Bildung oder Erwachsenenbildung eingeschriebenen Personen berechnet.
Obgleich die hierfür nötigen statistischen Angaben keine genauen Schlußfolgerungen zulassen - die letzte Bevölkerungszählung Kolumbiens stammt aus dem Jahr 1973 - sind die so gewonnenen Daten meiner Ansicht nach wirklichkeitsnäher als diejenigen, die vom SENA veröffentlicht wurden.

233) SCHÜLERSCHAFT NACH AUSBILDUNGSARTEN

JAHR	IN ZENTREN	IN BETRIEBEN	P.P.P.R.	P.P.P.U.*	F.A.D**
1979	370.090	22.773	200.326	93.404	---
	(53.9 %)	(3.3 %)	(30.0 %)	(13.6 %)	
1980	345.856	34.430	182.908	90.989	---
	(53.5 %)	(5.2 %)	(27.6 %)	(13.7 %)	
1981	277.824	22.344	217.778		---
	(52.4 %)	(4.4 %)	(42.0 %)		
1982	221.031	18.490	152.605		---
	(56.4 %)	(4.7 %)	(38.9 %)		
1983	189.389	19.696	147.123		26.668
	(49.5 %)	(5.1 %)	(38.4 %)		(7.0 %)

*P.P.P.R. = Programm volkstümlicher Förderung in ländlichen Gebieten
P.P.P.U. = Programm volkstümlicher Förderung in städtischen Gebieten
**F.A.D. = Fernerziehung (Formación Abierta y a Distancia)

234) SCHÜLERZAHLEN UND UNTERRICHTSSTUNDEN NACH WIRTSCHAFTSSEKTOREN - 1983

WIRTSCHAFTSSEKTOREN	SCHÜLER	ANTEIL	UNTERRICHTSSTUNDEN	ANTEIL
Landwirtschaft	119.423	31.2 %	752.240	25.6 %
Industrie	108.926	28.4 %	1.183.372	40.3 %
Handel u.Dienstleist.	154.527	40.4 %	1.002.471	34.2 %

Quelle: SENA, El SENA en Cifras, S. 81.

ANZAHL BERATENER UNTERNEHMEN UND BERATUNGSSTUNDEN NACH WIRTSCHAFTSSEKTOREN - 1983

WIRTSCHAFTSSEKTOREN	UNTERNEHMEN	ANTEIL	BERATUNGSSTUNDEN	Anteil
Landwirtschaft	303	18.9 %	34.612	20.2 %
Industrie	706	48.5 %	69.644	40.7 %
Handel u.Dienstleist.	521	32.6 %	66.980	39.1 %

Quelle: SENA, El SENA en Cifras, S. 92.

235) Tatsächlich hat der SENA in jüngerer Zeit die Möglichkeit untersucht, ein dem deutschen dualen Berufsbildungswesen ähnliches System aufzubauen. Im Januar 1981 fand das erste Zusammentreffen berufsbildender Organisationen aus Lateinamerika und deutschen Fachleuten mit dem Ziel statt, in den Teilnehmerländern gewonnene Erfahrungen auszutauschen. Seitdem ist das Thema der Mitarbeit der Unternehmen wiederholt Kernpunkt von nationalen und internationalen Seminaren gewesen.

236) BORRERO CABAL, Alfonso S.J.: Ciencia, Técnica, Tecnología y Educación, in: INSTITUTO COLOMBIANO PARA EL FOMENTO DE LA EDUCACION SUPERIOR: Primer Congreso Latinoamericano de Educación Tecnológica, Bogotá 1983.

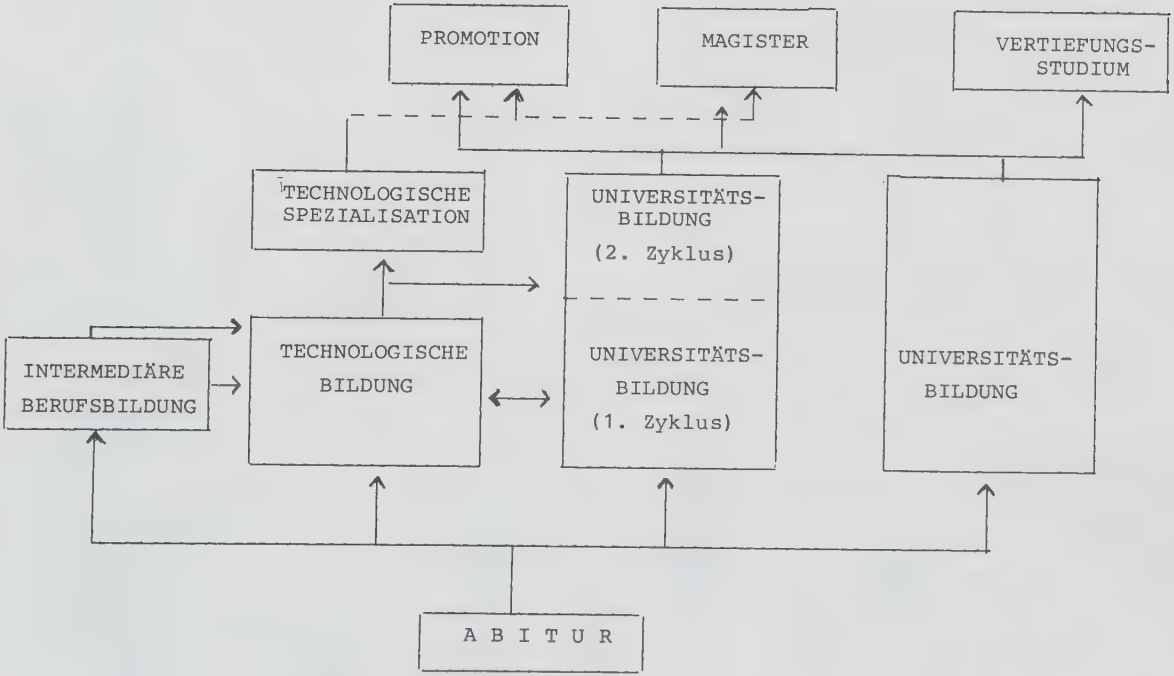
237) a) "die vorwiegend praktische Erziehung zur Ausübung von konkreten Tätigkeiten unterstützenden oder instrumentellen Charakters"
b) "die Erziehung zur Ausübung von technologischen Tätigkeiten, unter besonderer Berücksichtigung der Praxis und auf der Grundlage der sie tragenden wissenschaftlichen Prinzipien"
c) "hin zu den hauptsächlich akademischen Disziplinen und hin zu den freien Berufen".
Dekret 80 von 1980; Artikel 26, 27 und 28.

238) "Die Bildungsprogramme in den akademischen Disziplinen sind von grundsätzlich wissenschaftlicher Natur und bereiten auf die Pflege des Intellekts und die akademische Beschäftigung vor. Die Bildungsprogramme für die Berufe haben einen wissenschaftlichen Charakter und entwickeln, außer der Vorbereitung auf die Pflege des Intellekts und die akademische Beschäftigung, die instrumentelle Dimension der Berufe". Dekret 80 von 1980; Artikel 30.

239) Tatsächlich beschäftigen sich die Verordnungen der Universitätsreform, insbesondere das Dekret 3191 des Jahres 1980, vorwiegend mit ausschließlich formalen Aspekten. So führt man die sogenannte "akademische Arbeitseinheit" als zeitliches Maß der verschiedenen Studienarten und als Vorbedingung für die Anerkennung der Programme höherer Bildung ein. Nach dem Dekret 3191 bestehen die intermediäre Berufsbildung aus 1.400, die technologische Bildung aus 2.100 und die universitären Studien aus 3.200 solcher Einheiten.

240) So bestimmt dies das Dekret 80 von 1980 in seinen Artikeln 29, 32, 36 und 37. Es muß darauf hingewiesen werden, daß der Übertritt der Studenten von technologischen zu universitären Studien nur möglich ist, wenn letztere zyklusartig strukturiert sind. Heutzutage wiegt jedoch die blockweise Organisation der Studiengänge vor, was natürlich die realen Möglichkeiten horizontaler Mobilität einschränkt. Allgemein ist anzumerken, daß es keine einheitlichen Kriterien für die Regelung der Übertritte gibt und daß die entsprechenden Verfügungen in den einzelnen Institutionen der höheren Bildung deutlich voneinander abweichen. Meist findet der Übergang von einer Modalität zur anderen durch Nivellierungskurse statt, die ungefähr ein Semester dauern.
Im folgenden wird die Struktur des höheren Bildungswesens schematisch dargestellt.

STRUKTUR DES HÖHEREN BILDUNGSWESENS NACH DER BILDUNGSREFORM VON 1980



241) Die folgenden, leider unvollständigen Angaben erläutern die beschriebene Situation:

GESAMT EINGESCHRIEBENER STUDENTEN - TECHNOLOGISCHE UND TECHNISCHE PROGRAMME

JAHR	TECHNOLOGISCHE PROGRAMME		TECHNISCHE PROGRAMME	
	Absolute Zahlen	Anteil Höhere Bildung	Absolute Zahlen	Anteil Höhere Bildung
1974	22.297	7.67 %	-------	----------
1981	41.791	6.59 %	50.443	7.95 %

AKADEMISCHE PROGRAMME

JAHR	TECHNOLOGISCHE PROGRAMME		TECHNISCHE PROGRAMME	
	Absolute Zahlen	Anteil Höhere Bildung	Absolute Zahlen	Anteil Höhere Bildung
1974	134	16.00 %	-------	----------
1981	150	9.42 %	259	16.26 %

AKADEMISCHE ZENTREN

JAHR	TECHNOLOGISCHE INSTITUTE		TECHNISCHE INSTITUTE	
	Absolute Zahlen	Anteil Bildungszentren	Absolute Zahlen	Anteil Bildungszentren
1971	25	31.25 %	------	---------
1974	27	28.13 %	------	---------
1981	22	11.00 %	68	34.00 %

Es wird daran erinnert, daß die intermediäre Berufsbildung erst im Zuge der Reform von 1980 in das höhere Bildungswesen aufgenommen wurde. Daher werden für diese Studiengänge keine Vergleichsreihen aufgestellt.

242) BESCHÄFTIGUNG DER DOZENTEN - 1981

INSTITUTIONEN	GANZTÄGIG	HALBTAGS	STUNDEN
Technologische	9.77 %	4.29 %	85.94 %
Technische	6.47 %	8.90 %	84.63 %

243) Das Thema der Universitäten und der Entwicklung ist schon seit vielen Jahren an der Tagesordnung, und es gibt eine bereits unübersehbare Fülle an Schriften, die sich mit dieser Problematik beschäftigen. Im folgenden sollen einige der wichtigsten Arbeiten genannt werden, welche die Thematik im lateinamerikanischen Raum unter verschiedenen Blickwinkeln untersuchen:

AGUIRRE BELTRAN, Gonzalo: La Universidad Latinoamericana, México 1962
ALDANA VALDES, Eduardo: Es compatible la Estructura del Sistema Educativo Colombiano con el Desarrollo Social y Económico del País?, in: Revista Javeriana N° 427, Bogotá 1976
ALVARADO, Alberto: Educación Superior para el Desarrollo. Estudio General de los Nexos Reales y Actuales entre la Enseñanza Impartida en algunos Centros de Educación Superior en Colombia y el Desarrollo Nacional, Regional o Local, Bogotá 1974
ANZOLA GOMEZ, Gabriel: La Universidad y los Recursos Humanos de Alto Nivel, Bogotá (ohne Jahr).
ANZOLA GOMEZ, Gabriel: Universidad y Sociedad, Bogotá 1979
ASCUN: Criterios y Rumbos de la Universidad Colombiana, (Vortrag bei dem ersten Nationalen Forum, Bogotá Juli 1977)
ATCON, Rudolph P.: La Universidad Latinoamericana. Propuesta para un Enfoque Integral del Desarrollo Social, Económico y Educacional en América Latina, Bogotá 1966
BASCUÑAN VALDES, Anibál: Universidad: Cinco Ensayos para una Teoriá de la Universidad Latinoamericana, Santiago de Chile 1963
CORDUA, Joaquín, et.al.: Universidad y Desarrollo, Santiago de Chile 1978
DIEZ DE CASSIO, Roger: Una Concepción Dinámica de la Universidad, in: UDUAL Primera Conferencia Latinoamericana sobre Planeamiento Universitario, México 1970
GARCIA, Antonio: La Hora Cero de la Universidad Colombiana, Bogotá 1973
ICFES: La Universidad Colombiana. Alternativas de Solución, Bogotá 1983
ICFES: Educación Superior y Desarrollo, Vol. 1 - N° 1, Bogotá 1982
ICFES: La Educación Superior en Colombia. Documentos Básicos para su Planeamiento, Vol. II Informes de la Comisión Asesora de la Universidad de California, Bogotá 1970
LONDOÑO OCAMPO, Alfonso: Higher Education in Latin America: Current and Future, New York 1973
ORTEGA Y GASSET, José: Misión de la Universidad, in: Revista del Occidente, 3. Auflage, Madrid 1968
RAMA, W., Germán: Educación Universitaria y Movilidad Social. Reclutamiento de Elites en Colombia, in: ECO N° 116, Bogotá 1969
RIBEIRO, Darcy: La Universidad Latinoamericana, Santiago de Chile 1971
RIBEIRO, Darcy: La Nueva Universidad - un Proyecto, Buenos Aires 1973
ROA SUAREZ, Hernando: Colombia: Ciencia, Investigación, Universidad y Pedagogía, Bogotá 1982
SCHERZ GARCIA, Luis, et.al.: La Universidad Latinoamericana en la Década del 80. Proyecciones de Desarrollo en América Latina y su Incidencia en la Educación Superior, Santiago de Chile 1975
UNESCO: Necesidad de una Nueva Estrategia de Desarrollo Educativo. La Educación en Marcha, Barcelona, Paris 1976.

244) So versichert dies der Nationale Bund der Universitätsprofessoren (Asociación Nacional de Profesores Universitarios - ANPU) in den Schlußfolgerungen seines ersten Forums. Eine der bedeutungsvollen und dabei alarmierenden Angaben besteht darin, daß die kolumbianische Universität nur etwa ein Viertel der sowieso geringen Forschungsarbeiten des Landes ausführt. Siehe hierzu:
ASOCIACION NACIONAL DE PROFESORES UNIVERSITARIOS: La Asistencia Técnica Universitaria y el Plan de Desarrollo. Primer Foro, Bogotá 1982.

245) Einige der Neuerungen der Universitäten der Dritten Welt wurden in den Jahren 1974 - 1977 von einer Kommission des International Council for Educational Development untersucht. Die Ergebnisse in bezug auf die lateinamerikanischen Institutionen wurden von der Stiftung für Höhere Bildung (Fundación para la Educación Superior - FES) unter dem Titel "La Educación Superior para el Desarrollo en América Latina" (Cali 1979) veröffentlicht.

246) Im Jahr 1982 gab es Fernstudienprogramme in den folgenden Universitäten: Javeriana, San Buenaventura, La Sabana und Santo Tomás (Bogotá), Antioquia (Medellín) und Valle (Cali). Fast alle Programme gehörten zu dem Bereich der Erziehungswissenschaften (98.8 %); die zahlenmäßig wichtigsten (60.3 %; Javerianauniversität) richteten sich an Lehrer im Schuldienst. Mit diesen Fortbildungskursen wurde die Bedingung zum Aufstieg in der Lehrerlaufbahn erfüllt. Die hervorstechendsten Mängel der genannten Programme können folgendermaßen zusammengefaßt werden:
- unzulängliche Identifikation der Bildungsbedürfnisse; völliges Fehlen einer Untersuchung zu den späteren Berufsaussichten
- häufige Übertragung der Präsenzstudienprogramme auf das Fernstudium; Fehlen spezifischer Studienpläne
- geringe Zahl von regionalen Studienzentren, deren Mehrheit nicht einmal mit einer Grundbibliothek ausgestattet ist
- fast ausschließlich Gebrauch von schriftlichem Lernmaterial
- Fehlen von Beurteilungen der Programme an sich und der Studienabgänger.

Siehe hierzu: INSTITUTO COLOMBIANO PARA EL FOMENTO DE LA EDUCACION SUPERIOR: Encuentro Nacional de Universidades con Programas de Educación a Distancia. Estado Actual y Prospectiva de la Educación Superior a Distancia, Rionegro, Antioquia, 14 - 16 de Julio de 1982.

247) Auf der etwas ungenauen Grundlage des Vergleichs zwischen der Anzahl der Studenten im ersten Semester und der Studienabgänger nach der für ein bestimmtes Programm vorgesehenen Zeit schätzt der ICFES, daß von je hundert Studenten, die ein zehnsemestriges Studium beginnen, 31 ihr Studium beenden; im Fall der achtsemestrigen Studiengänge (technologische Studien) sind dies 34 und bei sechs Semestern (technische Ausbildung) 52.

248) "Die Fernerziehung ist ein Blickpunkt und eine methodologische Strategie hinsichtlich Fragen der Organisation und der

Verwaltung, die zum Ziel hat, die Aufnahmemöglichkeiten der höheren Bildung zu erweitern. Dies wird dadurch angestrebt, daß einer größtmöglichen Zahl Studenten der Zugang zu dieser Bildungsart erleichtert wird, und zwar hauptsächlich durch die Veränderung der Aufnahmebedingungen. Des weiteren wird angestrebt, daß die Ausbildungs- und Lernmöglichkeiten so nahe wie möglich am Wohnort des Studenten und im Rahmen seiner zeitlichen Verfügbarkeit stattfinden, also ohne dessen stete Anwesenheit im Klassenraum und durch Anwendung vielfacher Lehrmethoden und mittels Kommunikationsmedien und Erziehungstechnologien.
Die Fernerziehung ist also eine Konzeption und eine Methodologie, deren Ziel die Demokratisierung des Zugangs zur höheren Bildung ist, wobei der Student durch den Gebrauch von Lernstrategien und Kommunikationsmedien und durch die Entwicklung seiner Fähigkeit, lernen zu lernen, Hauptdarsteller seines eigenen Lernprozesses wird".
INSTITUTO COLOMBIANO PARA EL FOMENTO DE LA EDUCACION SUPERIOR: Universidad Abierta y a Distancia, Bogotá 1982, S. 1.
Dieselbe Konzeption kommt in dem Dekret 2412 desselben Jahres zum Ausdruck, durch das die Fernerziehung reglementiert wird. Siehe hierzu: INSTITUTO COLOMBIANO PARA EL FOMENTO DE LA EDUCACION SUPERIOR: Boletín ICFES N° 10, Bogotá 1982.

249) Die Zusammenfassung der Tätigkeiten, die der Eröffnung der Fernstudienprogramme unmittelbar vorausgingen, wurden von der Staatlichen Universität des Südens von Bogotá (UNISUR) unter dem Titel Informe General sobre las Actividades Realizadas por los Funcionarios del Ministerio de Educación Nacional en Comisión en UNISUR (Bogotá 1983) veröffentlicht.

250) Dekret 1885 vom 2. Juli 1982.

251) JARAMILLO, Oscar: Universidad Abierta y a Distancia para todos, Bogotá 1983, S. 9 ff.

252) In ihrer Konzeption und Struktur gründen die genannten Materialien auf dieselben pädagogischen Prinzipien, die zu der individualisierten und modularen Methodologie des SENA führten. UNISUR verteidigt mit aller Deutlichkeit die Forderungen, die das Wesen der beruflichen Ausbildung des SENA ausmachen: lernen zu lernen, handelnd lernen und lernen zu sein.
Siehe hierzu: UNIDAD UNIVERSITARIA DEL SUR DE BOGOTA: UNISUR y la Educación Abierta y a Distancia, Bogotá 1983.
VARGAS DE AVELLA, Martha; Oscar Armando IBARRA, et.al.: Metodología y Estrategias de la Educación Superior Abierta y a Distancia. Nivel Introductorio, Bogotá 1983.
Zur Ergänzung des schriftlichen Materials wird die Benutzung von audiovisuellen Medien empfohlen. Es muß jedoch angemerkt werden, daß die Produktion der entsprechenden soft-ware wegen der hohen Kosten noch unbedeutend ist. Nach Auskunft der Abteilung für Medien entsprechen die verfügbaren Materialien anderer in- und ausländischer Einrichtungen nur schwerlich den Anforderungen der Universität, sind also nur selten zur Kostenersparnis verwendbar. Die Zukunftsaussichten sind nicht besser: es ist eine Haushaltskürzung von 60 % geplant.

253) Die genannten Schlußfolgerungen sind einer deskriptiven Un-

tersuchung der ersten Studentengenerationen von UNISUR in Bogotá entnommen. Die zu der sozio-ökonomischen Einordnung der Studenten in Betracht gezogenen Variablen sind folgende:
Familiäre Situation (Eltern, Geschwister, Ehepartner, Kinder) hinsichtlich Einkommen und Bildung;
Vorbildung und Berufserfahrung des Studenten;
zeitliche Verfügbarkeit;
Motivation und Erwartungen hinsichtlich des gewählten Studienganges;
Integration in die Gemeinschaft;
Freizeitbeschäftigung und
Lerngewohnheiten.
Vgl. hierzu: UNIDAD UNIVERSITARIA DEL SUR DE BOGOTA: Estadísticas Descriptivas de la Población Estudiantil de la Unidad Universitaria del Sur de Bogotá - UNISUR, Bogotá 1984.

254) "das Prinzip, auf dem die gesamte Organisation eines Systems und die Ausarbeitung jedes einzelnen seiner Teile beruhen". THOMAS, Jean: Les Grands Problèmes de l'Education dans le Monde, Paris (UNESCO) 1975, S. 100.

255) Es darf hier daran erinnert werden, daß der Begriff der "formalen Erziehung" dem im deutschen Sprachraum üblichen Begriff der "intentionalen Erziehung" entspricht. Im folgenden werden die in Kolumbien üblichen Termini (formal, noformal und informal) übernommen, die im übrigen mit den englischen (formal, non-formal und informal) übereinstimmen. Bezüglich des Prinzips des lebenslangen Lernens und der oben genannten Modalitäten gibt es heutzutage eine bereits endlose Liste von Schriften. Im lateinamerikanischen Raum ist besonders der Einfluß der nordamerikanischen Autoren zu spüren, obwohl auch europäische, insbesondere französische Wissenschaftler immer wieder genannt und berücksichtigt werden. In dem kolumbianischen Kontext sind folgende Veröffentlichungen von besonderer Bedeutung:
BRUNELLE, Lucien: L'Education Continue, Paris 1973
CROPLEY, A.J.: Lifelong Education... a Psychological Analysis, Paris 1977.
CHEVROLET, Daniel: L'Université et la Formation Continue. Signe et Sens d'une Situation de l'Education, Paris 1977.
DAVE, R.H.: Foundations of Lifelong Education, Paris 1976
FAURE, Edgar, et.al.: Aprender a Ser, Paris (UNESCO) 1972
HESBURGH, Theodore M., Paul A. Miller, et.al.: Pautas para la Educación Permanente, Buenos Aires 1975
HOUGHTON, Vincent/RICHARDSON, Ken: Educación Recurrente, Madrid 1974
PINEAU, Gaston: Education ou Aliénation Permanente? Repères Mythiques et Politiques, Paris 1977.

256) Die genannte Klassifizierung ist einer Konferenz entnommen, die der Direktor des Permanenten Symposiums über die Universitäten, Alfonso Borrero S.J., im Jahre 1982 hielt. Wie den beschriebenen Funktionen leicht zu entnehmen ist, identifiziert A. Borrero die nicht-formale Erziehung mit der Erwachsenenbildung. Eine solche Gleichstellung ist akzeptabel, wenn ausschließlich die vorherrschenden Merkmale der nichtformalen Modalität beschrieben werden sollen. Man muß sich

jedoch vergegenwärtigen, daß die nicht-formale Erziehung nicht per definitionem an eine bestimmte Altersgruppe gebunden ist.

257) Als absolute Analphabeten werden jene Personen bezeichnet, die an keinerlei Elementarunterrichtung teilgenommen haben; als funktionale Analphabeten wird die Bevölkerung definiert, die nach dem Erlernen des Lesens und Schreibens aus Mangel an Anwendung diese Kenntnisse wieder verloren hat. Die Tatsache, daß 42 % der Analphabeten zu dieser Gruppe gehören, weist jedoch auf zwei schwerwiegende Probleme hinsichtlich des Elementarunterrichts hin: zum ersten müßte man die soziokulturelle Umgebung bestimmter Bevölkerungsbereiche untersuchen, denn es scheint, daß diese die institutionelle Erziehung zunichte macht. Zum zweiten ergibt sich als unaufschiebbare Aufgabe die Analyse von Strategien und Instrumenten der Post-Alphabetisierung, die auf die Festigung der erworbenen Fertigkeiten und Kenntnisse sowie auf die Förderung von einem für deren Anwendung und Ergänzung vorteilhaften Klima abzielen. Ohne eine angemessene Folgebetreuung sind die Alphabetisierungstätigkeiten zum Scheitern verurteilt.

258) MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL: Plan Nacional de Alfabetización Participativa, Bogotá 1983, S. 9.

259) Nach dem ursprünglichen Plan sollte CAMINA direkt von dem Präsidentschaftsamt koordiniert werden und folgende Programme umfassen:
a) Alphabetisierung
b) Primarschule für Erwachsene
c) Abitur für Erwachsene
d) Höhere Bildung durch die Fernuniversität
e) Berufliche Schulung
f) Programme für Gemeindeentwicklung
g) Gesundheitserziehung
h) Kultur und Freizeitgestaltung
i) Technologische Information
j) Arbeitskräftemarkt und Informatik
k) Programme für Grenzgebiete und Indianerbevölkerung.
Für die Durchführung dieser Programme war auf nationaler Ebene die Zusammenarbeit der Ministerien für Erziehung, Kommunikation, Arbeit, Gesundheit, Landwirtschaft, innere Angelegenheiten und Verteidigung sowie des Sekretariats für Volksintegrierung des Präsidentschaftsamtes vorgesehen; auf regionaler Ebene plante man die Mitarbeit der Gouverneure, der Bildungssekretariate und der Bürgermeister. Zudem rechnete man mit der Unterstützung von wichtigen privaten Unternehmen. Es muß unausweichlich zugestanden werden, daß CAMINA gescheitert ist. Mit Ausnahme der Fernerziehung ist CAMINA nichts als das neue Etikett der alten Programme.
Zu der "Nationalen Bildungskampagne" CAMINA siehe:
MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL: CAMINA. Campaña de Instrucción Nacional, Bogotá 1982
MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL: Plan Nacional de Alfabetización Participativa, Bogotá 1983
PRESIDENCIA DE LA REPUBLICA: Educación para la Salud y Estimulación Temprana. Conclusiones, Bogotá 1983.
Im Zusammenhang mit dem Problem der Post-Alphabetisierung

erarbeitete das Bildungssekretariat von Antioquia folgende Lernhefte:
- El Adulto y su Medio Natural
- El Adulto, la Familia y el Trabajo
- El Adulto y la Comunidad.
Die Alphabetisierungskampagne stützt sich jedoch auf Material, das in der Nationalen Alphabetisierungskampagne Simón Bolivar erarbeitet wurde oder auf die Texte und Tonaufnahmen, über die Acción Cultural Popular verfügt. Auch in dieser Hinsicht bedeutet also CAMINA keinerlei Erneuerungen.

260) Eine ausführliche Beschreibung der Programme der Erwachsenenbildung ist in den folgenden Schriften zu finden:
MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL: Experiencias más Significativas de la Educación en Zonas Rurales, Bogotá 1982
MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL: Plan de Fomento Educativo para Areas Rurales y Centros Menores de Poblacion (1981-1991), Bogotá 1981
HURTADO BOLIVAR, Lino: Estudio de Caso sobre Programas de Alfabetización y Post-Alfabetización y Educación Continuada en la Perspectiva de la Educación Permanente en Colombia, Bogotá 1984.

261) Diese Auffassung tritt am deutlichsten in der sogenannten formalen Erwachsenenbildung zutage, die in besonderen Zentren und in Abendschulen stattfindet. Sie gründet auf dem vom Kultusministerium im Jahre 1970 festgelegten Lehrplan (Dekret 378), der die Fachgebiete Sprache, Rechnen, Gesellschaftslehre und Naturkunde umfaßt. Dieses Programm wird in fünf Kursen von je 372 Unterrichtsstunden von 30 bis 45 Minuten Dauer absolviert. In dem Studienplan werden weder Lernziele noch Auswahlkriterien für die Lerninhalte, Fächer, Zeitplan etc. genannt.

262) In Kolumbien gibt es drei, von INRAVISION verwaltete Fernsehkanäle. Die Sendezeiten der Kanäle 1 und 2 werden für die Dauer von vier Jahren an private Anstalten vermietet. Das dritte Programm hat einen eher regionalen Charakter, da es nur im Landesinneren empfangen werden kann: in Bogotá, ungefähr der Hälfte der Gemeinden von Cundinamarca, in 70 % der Gemeinden des Departements von Tolima und einigen Gemeinden von Antioquia und Caldas.

263) Generell wiegen innerhalb des Publikums junge Menschen (58 % der Teilnehmer sind weniger als neunzehn Jahre alt) und Frauen (65 %) vor. Nach den beruflichen Tätigkeiten sind die Teilnehmer auf der unteren Wirtschaftsstufe anzusiedeln: 70 % derjenigen, die eine bezahlte Arbeit haben, verdienen weniger als den gegenwärtig auf 120 Dollar festgelegten Mindestlohn.

264) "Die Natur- und Sozialwissenschaften stellen nicht nur die Grundlage der curricularen Entwicklung, sondern auch deren roten Faden dar; denn ausgehend von den Problemen, die mit der Natur, der Gesellschaft und der Kultur zusammenhängen, tragen Mathematik und Spanisch konzeptuale und methodologische Elemente bei, damit die Schüler lernen, die Wirklichkeit graphisch darzustellen, sie zu abstrahieren und zu

symbolisieren, sie gedanklich rational und objektiv nachzuvollziehen und sie klar und geordnet auszudrücken. So wird versucht, eine Korrelation zwischen den einzelnen Wissensgebieten herzustellen, so daß auf den ersten Stufen (Alphabetisierung) keine deutliche Unterscheidung zwischen ihnen getroffen wird, sondern daß die Kenntnisse als ein artikuliertes und einziges Ganzes dargestellt werden, das Kriterien wissenschaftlicher Wahrheit ebenso enspricht wie Nützlichkeit und Leistung".
FONDO DE CAPACITACION POPULAR: Resumen de Actividades del Fondo de Capacitación Popular - INRAVISION. Año 1983, Bogotá 1984, S. 24.

265) Zur Erläuterung wird im folgenden die thematische Struktur zu dem Bereich Arbeit wiedergegeben:
A) Historische Rolle der Arbeit in der Entwicklung des Menschen
B) Einige Auffassungen über die Arbeit im Laufe der Geschichte
1. Die Arbeit in den primitiven Gemeinschaften
2. Die Arbeit im Sklaventum
3. Die Arbeit in der Feudalherrschaft
4. Die Arbeit im Kapitalismus
5. Die Arbeit im Sozialismus
C) Die Gewerkschaften und der Arbeitsmarkt in Kolumbien
1. Allgemeine Aspekte der Gewerkschaften
2. Die Gewerkschaften in Kolumbien
3. Der Arbeitsmarkt in Kolumbien
D) Arbeitsgesetzgebung in Kolumbien
1. Der Begriff der Arbeit im kolumbianischen Gesetz
2. Die Arbeit als soziale Pflicht und ihr Schutz durch den kolumbianischen Staat
3. Der persönliche Arbeitsvertrag
4. Kollektive Arbeitsverträge
5. Probezeiten
6. Arbeitsregelungen
7. Löhne
8. Arbeitszeit
9. Bezahlter Jahresurlaub
10. Sozialleistungen
11. Schutzmaßnahmen für Sozialleistungen
12. Schulung und Spezialisierung
Vgl. hierzu: FONDO DE CAPACITACION POPULAR: Currículo de Educación Básica de Adultos. Las Monografías: Su Contenido y su Lectura, Bogotá 1979, S. 20 f.

266) Tatsächlich lieferte die Charakterisierung der des Lesens und Schreibens unkundigen oder begrenzt kundigen Bevölkerung den Ausgangspunkt für die Erarbeitung des Lehrplans auf der Grundstufe. Vgl. hierzu:
COMITE INTERINSTITUCIONAL DE DISEÑO CURRICULAR: Una Estrategia para la Alfabetización en la Educación Básica de Adultos, Bogotá 1980; besonders Kapitel III: Una Nueva Estrategia para la Alfabetización.

267) "in dem Menschen das Verständnis seiner eigenen Verantwortung bei der Verbesserung, der Erkennung seiner Möglichkeiten zum Fortschritt und die Kenntnis des Wertes jener Mittel zu ent-

wickeln, die er besitzt".
MORGAN, Robert, Liliana MUHLMANN, et.al.: Evaluación de Sistemas de Comunicación Educativa, Bogotá 1980, S. 43.
Ein historischer Überblick zu dem Begriff der integrierten Elementarbildung, seiner Entwicklung und Anwendung findet sich in:
BERNAL ALARCON; Hernando: Educación Fundamental Integral: Teoría y Aplicación en el Caso de ACPO, Bogotá 1978.

268) Tatsächlich umfaßt die Thematik der Zeitschrift "El Campesino" dieselben Gebiete, die in den Rundfunksendungen und der Bibliothek des Bauern behandelt werden: Verbesserung der landwirtschaftlichen Praxis, Techniken zur Pflege der Tiere, Ernährung, Gesundheit etc. Damit wird sie zu einer gewandten, aktualisierten Ergänzung der anderen Bildungsmedien.

269) Diesen Eindruck konnte ich bei einem fünftägigen Besuch von ACPO in Sutatenza an Ostern 1983 gewinnen, den ich zusammen mit der damaligen Privatsekretärin des Staatspräsidenten, Frau Kilía de Duque, dem damaligen Generaldirektor für Verwaltung und Überwachung des Bildungswesens, Herrn Dr. Guillermo León Escobar und dem damaligen Leiter der Abteilung für Erwachsenenbildung, Herrn Lino Hurtado, machte.

270) ACPO besitzt ein vielfaches Netz von Evaluierungsinstrumenten, das sowohl persönliche Gespräche als auch den Briefwechsel, Daten zum Verkauf der Materialien ebenso wie die Meinung der Schüler der Institute nutzt, um Rückinformation zu erhalten. Außerdem sind wiederholt andere nationale und internationale Institutionen mit der Bewertung von ACPO betraut worden.

271) Neben CAFAM gibt es noch andere, mehr oder weniger wichtige Kassen. Das genannte Gesetz bestimmt, daß alle Unternehmen Mitglied einer Kasse sein müssen, überläßt ihnen jedoch die Wahl einer bestimmten Kasse. CAFAM hat zur Zeit ungefähr 4.000 Mitglieder.
Es muß hervorgehoben werden, daß die Kassen für Familienwohlfahrt bestimmte Dienstleistungen wie Supermärkte und Drogerien dem allgemeinen Publikum zugänglich gemacht haben. Andere, wie zum Beispiel Wohnungsbau oder ärztliche Versorgung, sind jedoch ausschließlich den Mitgliedern vorbehalten.

272) Gespräch vom August 1984 im Gymnasium von CAFAM, Bogotá.

273) "(...) das Bewußtsein seiner Würde als Mensch, das Bewußtsein seiner Verantwortlichkeit und Verpflichtung mit sich selbst, seiner Familie und seiner Gemeinschaft; die Fähigkeit, selbst zu lernen, die Fähigkeit, sich selbst zu leiten und selbst zu beurteilen und - was noch wichtiger ist - lernen zu lernen. Das alles muß zu der Herausbildung einer Haltung führen, nämlich daß Lernen ein Prozeß ist, der das ganze Leben lang währt, weil das Individuum in einem steten Werden begriffen ist, in einer sich fortlaufend ändernden Gesellschaft, in der es nötig ist, ohne Unterbrechung die Umwelt und die Lebensbedingungen neu zu schaffen".
CONSUEGRA, María Auxiliadora: Un Programa de Educación Continuada. Planeamiento, Desarrollo e Investigación (Arbeit

zur Erlangung der Doktorwürde in Erziehungswissenschaften), Bogotá 1981, S. 43.

274) "Einer der wichtigsten Erfolge des Programms besteht darin, daß es gelungen ist, in den Teilnehmern das Selbstverständnis durch ein positiveres Selbstbild, mit größerer Sicherheit und Vertrauen in ihre eigenen Möglichkeiten zu ersetzen. Die Schüler sind der Ansicht, daß sie die Fähigkeit zu weiteren, selbständigen Lernprozessen entwickelt haben und daß ein Klima der Hoffnung geschaffen worden ist, um der Zukunft im Rahmen der realen Möglichkeiten entgegenzublikken". CONSUEGRA, María Auxiliadora: El Programa de Educación Continuada de CAFAM, in: USIDEC: Notas de Información sobre Educación Cooperativa, Nr. 4/5, Bogotá 1984.

275) "Die Nation wird weise, tugendhaft und kämpferisch sein, wenn ihre Bildungsprinzipien weise, tugendvoll und militärisch sind. Sie wird jedoch dumm, abergläubisch, verweichlicht und fanatisch sein, wenn sie in der Schule dieser Irrtümer aufwächst. Deshalb haben die aufgeklärten Gesellschaften stets die Bildung zu den Grundfesten ihrer politischen Institutionen gemacht". Simón Bolivar, zitiert nach Voluntad Editores: El Pensamiento de Bolivar, Bogotá 1983, S. 10.

276) "der sich durch seine Bildung auszeichnet, durch die Reinheit seiner Sitten, durch die Natürlichkeit seiner Umgangsformen; der heiter, aufgeschlossen und offen ist; in einem Wort, bei welchem vieles der Nachahmung und nur weniges der Verbesserung bedarf (...)"; Simón Bolivar, zitiert nach ARIAS RAMIREZ, Jaime: Bolivar y la Educación; Rede vor der Sociedad Bolivariana de Colombia, 17. Dezember 1982.

277) Die wirkliche Eingliederung der Grundschullehrerausbildung in die Sekundarschule wird mit dem Dekret 088 von 1976 erreicht. Da zu diesem Dekret jedoch keine Verordnungen verabschiedet worden sind, richtet sich die pädagogische Schulung nach wie vor nach den vorherigen Bestimmungen.

278) SPEZIFISCHE FACHBEREICHE DER PÄDAGOGISCHEN AUSBILDUNG

FACHBEREICH	WOCHENSTUNDEN / JAHRE			
	3	4	5	6
1. Methodologie und Arbeitstechniken	2	2	-	-
2. Grundlagen und Techniken der Erziehung	4	4	-	-
3. Soziologie der Erziehung und Gemeindeprojekte	-	4	-	-
4. Lehrpsychologie	-	-	3	4
5. Schulverwaltung	-	-	2	-
6. Philosophie und Geschichte d. Pädagogik	-	-	3	3
7. Anthropologie	-	-	-	2
8. Workshop Unterrichtshilfen	2	-	-	-
9. Workshop Didaktisches Material	-	-	2	1
10. Schulpraktikum (Unterrichtsbeobachtung und -hilfe, pädagogisches Praktikum)	3	3	6	6
11. Landwirtschaftstechniken oder Werken	2	-	-	-
GESAMT	13	13	16	16

Quelle: MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. Serie del Educador Nr. 4, Dekret 080 von 1974 und Verfügungen 4785 und 5801 desselben Jahres.

279) Eine gute Zusammenfassung der Untersuchungen zu dem Thema Lehrer liefert die Arbeit "Estudios Sociales sobre el Maestro Colombiano", die Rodrigo Parra Sandoval dem Nationalen Seminar für Bildungsforschung im April 1980 vorlegte. Die folgenden Darlegungen gründen hauptsächlich auf statistischen Angaben des Erziehungsministeriums und einer ausführlichen Untersuchung derselben Einrichtung mit dem Titel "Evaluación de las Escuelas Normales de Colombia" (Bogotá 1978).

280) Über das Vorhandensein oder Fehlen, die Anwendung oder Nicht-Anwendung der Praktikumsanweisungen hinaus ergibt sich eine andere ernste Fragestellung hinsichtlich der geistigen Entwicklung des Schülers und seiner Fähigkeit, einen so komplexen Prozeß wie den der Erziehung zu verstehen. Man darf nicht vergessen, daß die Gymnasiasten des dritten Jahres erst vierzehn Jahre alt sind.

281) Einige, wenngleich nicht repräsentative Angaben erläutern diese Situation: es wird geschätzt, daß ein Dozent wöchentlich ungefähr sechs Praktikanten betreuen kann. Demgegenüber schwankt das zahlenmäßige Verhältnis zwischen Schülern und Lehrern in den Schulen, die zum Zwecke der o.g. Untersuchung besucht wurden, zwischen 10 und 41.

282) In dem genannten Zeitraum - von 1939 bis 1965 - wuchs der Anteil der privaten Lehrerseminare von 24 % auf 45 %. Die Lehrer des privaten Sektors machten in den beiden Jahren 21 % und 41 % aus, und die Schülerzahl stieg von 16 % auf 37 %. Auf der anderen Seite darf angemerkt werden, daß in demselben Zeitraum 69 % beziehungsweise 78 % der Seminare Mädchenschulen waren, die Schülerinnen 69 % und 80 % der Schülerschaft ausmachten und ein Anteil von 38 % und 59 % an Lehrerinnen verzeichnet wurde.

283) Zu der Rolle, welche die Landlehrer in Kolumbien einnehmen und die Grenzen ihrer Aufgaben der "Entwicklungshilfe" gibt es eine ziemlich vollständige deskriptive Arbeit von Dieter Paas (Lehrer und Landgemeinde in Kolumbien, Bonn 1980), welche die Meinungen und Zweifel von ungefähr vierzig Erziehern zusammenstellt, die in den Departements von Boyacá, Antioquia, Huila und Suere arbeiten. Nach Aussage des Autors handelt es sich hierbei nicht um eine repräsentative Umfrage, sondern nur um einige Hinweise für die Arbeit mit Landgemeinden.

284) Von den Arbeiten, die auf die eine oder andere Weise zu den Motiven Stellung nehmen, die zur Wahl des Lehrberufs führen, sollen folgende genannt werden: GUERRA, F. Luis Alejandro: Algunos Aspectos del Problema Docente (Vortrag bei dem Ersten Nationalen Forum über Erziehung), Bogotá 1977; PARRA, Rodrigo: La Profesión del Maestro y el Desarrollo Rural, Bogotá 1979; PARRA, Rodrigo: Bases Sociales para la Formación de los Maestros Colombianos, Bogotá 1979; MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL: Evaluación de las

Escuelas Normales de Colombia, Bogotá 1978; besonders Kapitel V: Los Alumnos de las Escuelas Normales; CATAÑO, Gonzalo: La Educación Rural en Boyacá: Inventario de Problemas, Tunja 1971.

285) Zu dieser Thematik siehe: INSTITUTO COLOMBIANO PARA EL FOMENTO DE LA EDUCACION SUPERIOR: - Diagnóstico de la Educación Superior. 1973-1983. Análisis Cuantitativo de Variables, Bogotá 1984 - Estadísticas de la Educación Superior 1982, Bogotá 1984.

286) Die einzigen verfügbaren Arbeiten, die zu Schlußfolgerungen von einem akzeptablen Grad Vertrauenswürdigkeit kommen, sind die folgenden: ARISTIZABAL, Arnoldo: El Agente Educativo en los Procesos de Educación No-Formal, in ASOCIACION "EDUCACION HOY": Educación Hoy - Perspectivas Latinoamericanas, Jahr IX - Nr. 50-51, Bogotá, März-Juni 1979; VELANDIA, Wilson, et.al.: La Educación No-Formal en Colombia, Bogotá 1975.

287) "Die Vervollkommnung der Lehrerschaft ist die beste Garantie für die Güte der erzieherischen Tätigkeiten. Diese Aufgabe ist in unserem Land wegen der äußerst großen Zahl an Lehrern, die keine einschlägigen beruflichen Studien besitzen, ganz besonders notwendig. Daher muß dem Problem des Personals ohne Berufsausbildung besondere Aufmerksamkeit gewidmet werden, ohne jedoch den Aspekt der allgemeinen Weiterbildung der Lehrerschaft zu vernachlässigen". BETANCUR MEJIA, Gabriel (Verfasser): Documentos para la Historia del Planeamiento Integral de la Educación. Informe para el Primer Plan Quinquenal de Educación. (Colombia 1956), Bogotá 1984, S. 150.

288) Die Programme, welche in den Lehrerseminaren angeboten werden, richten sich hauptsächlich an Abiturienten der nichtpädagogischen Schulzweige (Stufe A); an Lehrer, die fünf Jahre Sekundarbildung nachweisen können (Stufe B) und Lehrer, die nur vier Jahre lang das Gymnasium besucht haben (Stufe C). Allein die Tatsache, daß diese Stufung vorgenommen wird, ist ein sprechender Beweis für die unzureichende Ausbildung der Lehrer, auf die ja schon wiederholt aufmerksam gemacht wurde. Die Spezialisationsprogramme führen zu den Titeln des "spezialisierten Technologen" oder zu einem Postgraduiertentitel in Erziehungswissenschaften; sie folgen also den vorhandenen Studiengängen des höheren Bildungswesens.

289) Die Experimentellen Pilotzentren werden durch das Dekret 088 von 1976 ins Leben gerufen; ihre Organisation und Aufgaben werden genauer in dem Dekret 1816 des Jahres 1978 bestimmt. Ein Jahr später werden die ersten Zentren aufgebaut. Ende 1980 gibt es bereits ungefähr dreißig Versuchszentren im ganzen Land. Mittels Verfügung Nr. 20331 desselben Jahres überträgt ihnen das Nationale Erziehungsministerium die Vollmacht, die Kurse zur Erlangung des Abiturs in Pädagogik zu organisieren, durchzuführen, zu bewilligen und zu überwachen.

290) Es handelt sich um eine Untersuchung von Alvaro A. Adárraga Riascos, Beatríz Herrera Ramírez und Carlos Eduardo Caicedo mit dem Titel Estudio de la Reforma Educativa a través de

los Logros de las Unidades Asesoras, Ejecutoras y de Control del Ministerio de Educación Nacional, (unveröffentlicht, Bogotá 1982). Diese Untersuchung wurde mit dem Ziel durchgeführt, den leitenden Stellen des Ministeriums Anhaltspunkte zur Neuorientierung der Politik im Geiste des Dekrets 088 von 1976 zu liefern.

291) RAMIREZ CARDONA, Carlos, et.al.: Análisis y Evaluación del Funcionamiento del Decreto Nº 088/76, Bogotá 1980.

292) Die beiden Untersuchungen weichen bei den quantitativen Schätzungen der Aufgabenerfüllung der Generalleitung und deren Abteilungen bedeutend voneinander ab. Selbstverständlich müssen die im folgenden aufgeführten vergleichenden Angaben mit großer Vorsicht behandelt werden, denn es erscheint äußerst schwierig, die Arbeit der entsprechenden Abteilungen zahlenmäßig zu erfassen.

VERWALTUNGSEINHEITEN	Untersuchung Ramirez C.	Untersuchung Adarraga R.
Generalleitung für Fort- und Weiterbildung der Lehrer, Curriculum und Unterrichtsmedien	68.17 %	36.63 %
Abteilung für Entwurf und curriculare Programme der formalen Bildung	66.64 %	20.80 %
Abtlg. für Entwurf und curriculare Programme der nicht-formalen Bildung	62.50 %	12.50 %
Abtlg. für gedruckte und audiovisuelle Materialien	25.00 %	25.00 %
Abtlg. für Fernunterricht	25.00 %	12.50 %
Abtlg. für Dokumentation und Information	66.66 %	50.00 %
Abtlg. für Koordination der Experimentellen Pilotzentren	83.32 %	16.60 %
Abtlg. für die Beurteilung der Schulleistungen	25.00 %	16.60 %
DURCHSCHNITT	52.78 %	20.95 %

Quelle: ADARRAGA RIASCOS, Alvaro, et.al., op.cit., S. 13.

293) Vgl. hierzu: DIRECCION GENERAL DE CAPACITACION Y PERFECCIONAMIENTO DOCENTE, CURRICULO Y MEDIOS EDUCATIVOS: La Capacitación Docente, (unveröffentlicht, Bogotá 1983); besonders Kapitel 3: Componentes del Sistema Nacional de Capacitación. Die Fachbereiche der Fort- und Weiterbildung umfassen im fachbezogenen Teil Naturwissenschaften, Sozialwissenschaften, Mathematik, Spanisch und Literatur, Kunsterziehung sowie Leibeserziehung; die pädagogische Bildung umschließt Erzieherische Orientierung, Psychologie, Methodologie, Schulver-

waltung, Leistungskontrolle und Partizipation der Gemeinschaft.

294) Das Gesetz 2277 von 1979 definiert als Lehrereinstufung (escalafón docente) "das System der Klassifizierung der Erzieher im Einvernehmen mit ihrer akademischen Vorbildung, Berufserfahrung und anerkannten Verdiensten".

295) Die Intensität der geforderten Kurse wird nach Einheiten gemessen, die gemäß der rechtlichen Verfügungen je 45 Stunden umfassen. Die Einheiten, welche von den Lehrern mit pädagogischer Vorbildung verlangt werden, machen in der gesamten Laufbahn 18, also 810 Stunden aus; wer keinen pädagogischen Titel besitzt, muß insgesamt 25 Einheiten, also 1.125 Stunden nachweisen.

296) So legt es das Dekret 610 des Jahres 1980 fest. Außer der entsprechenden Einstufung müssen folgende Mindestvoraussetzungen erfüllt werden:
1. Vor- und Grundschule
   - Reifezeugnis in Pädagogik oder ein entsprechendes Zertifikat
   - fünf Jahre Berufserfahrung, davon zwei in der zweiten Stufe.

   In diesem Bereich ersetzt eine Fachausbildung von einem Jahr in Vorschulerziehung zwei Jahre Berufserfahrung.
2. Sekundar- und Berufsschule
   - fünf Jahre Berufserfahrung, davon zwei Jahre in der achten Stufe.

   Der Postgraduiertentitel in Schulverwaltung ersetzt bis zu drei Jahren Berufserfahrung.
   Im Bereich der beruflichen Schulung kann von der Einstufung abgesehen werden, wenn es sich um ein ausgesprochen technisches Fachgebiet handelt und der Bewerber ein dem Fachbereich entsprechendes Vertiefungsstudium von mindestens einjähriger Dauer vorweist.

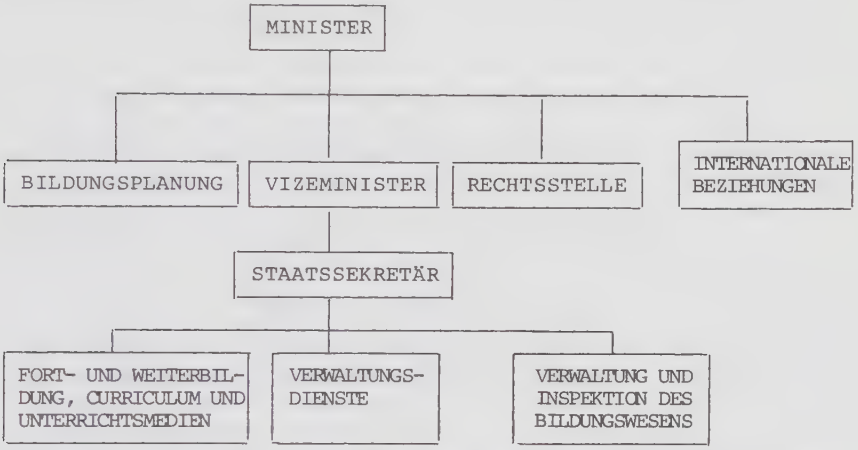
297) "Es ist jedoch notwendig, das schwerwiegende Problem hervorzuheben, welches in der Aus- und Weiterbildung der Lehrer zutage tritt. Es muß zugegeben werden, daß die Programme der Lehrerseminare und Hochschulen weit davon entfernt sind, in kohärenter Weise die wirklichen Bedürfnisse der Erzieher auf diesem Gebiet zu interpretieren.
Der Erzieher faßt in vielen Fällen seine pädagogische Vor- und Weiterbildung als eine Arbeitsmöglichkeit auf, als eine Chance, einige Stufen in dem Einstufungssystem aufzusteigen; aber seine Absichten sind weit davon entfernt, Aufgaben angehen zu wollen, die über diese Sorgen hinausgehen".
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACION DOCENTE DE LA FEDERACION COLOMBIANA DE EDUCADORES: Educación y Cultura, Separata Especial, Bogotá, Dezember 1984; S. 41.

298) "Die kolumbianische Nation bildet sich erneut in der Form einer einheitlichen Republik". Kolumbianische Konstitution, Titel I, Artikel 1.

299) Die konstitutionell festgelegten Rechte und Pflichten des Staatspräsidenten befinden sich in dem Titel XI, Artikel 114-131. Es ist dies nicht der Ort, im Detail die Befugnisse

des Staatsoberhauptes zu untersuchen. Es soll genügen, darauf hinzuweisen, daß die Artikel 121 und 122 die übrigens häufig genutzte Möglichkeit eröffnen, daß die Exekutivgewalt auf die Legislative verzichtet, um Dekrete mit Gesetzeskraft zu verabschieden.

300) Das Thema der sogenannten Steuerzuweisung und das der Inspektion werden nachfolgend genauer behandelt. Stark vereinfacht kann das Organigramm des Ministeriums folgendermaßen dargestellt werden.



301) Es soll hier daran erinnert werden, daß gemäß Dekret 3157 des Jahres 1968 der Erziehungssektor der Nation aus den genannten Institutionen sowie dem Servicio Nacional de Apredizaje (SENA), dem Institut Caro y Cuervo, den nationalen Unitersitäten und dem Kolumbianischen Institut für Hispanische Kultur besteht. Das Dekret 088 des Jahres 1976 fügt hierzu noch folgende Einrichtungen hinzu: Südkolumbianisches Unistersitäres Institut (Instituto Universitario Surcolombiano - ITUSCO), Kolleg Boyacá, Nationales Blindeninstitut (Instituto Nacional de Ciegos - INCI) und Nationales Stummeninstitut (Instituto Nacional de Sordos - INSOR).

302) Die administrative Struktur, ebenso wie die Ziele und Aufgaben der genannten Institute sind in den folgenden Rechtsverordnungen verbrieft: Kolumbianisches Institut für Schulbau (ICCE): Dekret 2394 von 1968; Dekret 218 von 1969 und Dekret 1975 von 1983. Kolumbianisches Institut für Bildungskredite und Fachstudien im Ausland (ICETEX): Dekrete 3155 von 1968 und 799 von 1969; letzteres bestätigt den Entschluß 288 desselben Jahres. Kolumbianisches Kulturinstitut (COLCULTURA): Dekrete 3154 von 1968 und 2616 von 1975; letzteres bestätigt die Statute der Institution. Kolumbianisches Institut für Jugend und Sport (COLDEPORTE): Dekret 2743 des Jahres 1968. Kolumbianisches Institut zur Förderung der Höheren Bildung (ICFES): Dekret 81 von 1980. Kolumbianischer Fonds für Wissenschaftliche Forschung und besondere Projekte "Francisco

José de Caldas" (COLCIENCIAS): Dekret 1905 des Jahres 1969, mit dem der Entschluß 001 desselben Jahres bestätigt wird.

303) Es handelt sich hauptsächlich um das Gesetz 12 von 1934, das 10 % des Staatshaushaltes für die öffentlichen Bildungsanstalten bestimmt; das Gesetz 30 des Jahres 1944, das hierzu noch den Nationalen Bildungsfonds hinzufügt; das Gesetz 33 von 1968, welches den jährlichen Beiträg der Nation auf die Summe festlegt, die den Gehältern der Grundschullehrer am Ende des Jahres 1960 sowie 40 Millionen Pesos entspricht; und schließlich das Gesetz 46 von 1971, das "Steuerzuweisung" genannt wird. Die Reichweite des letzteren wird im folgenden untersucht werden.

304) Auf dieser Linie liegen das Gesetz 111 von 1960, welches festlegt, daß die Besoldung der Lehrer der öffentlichen Primarschulen von der Nation getragen wird, und das genannte Gesetz 43, durch das der nationale Haushalt auch die Kosten der Sekundarbildung übernimmt.

305) "Zuerst möchte ich meiner Meinung Ausdruck verleihen, daß eine grundsätzliche Veränderung, die in das Projekt eingebracht werden soll, sich darauf bezieht, daß sein Name oder Titel 'Nationalisierung des öffentlichen Bildungswesens' einer juristischen Wirklichkeit entspricht und nicht bloß einer wirtschaftlichen Last, welche die Nation übernimmt, wobei alle anderen, dem öffentlichen Erziehungswesen eigenen und allen bekannten Probleme zur Seite geschoben werden". Senator Rafael Vergara Támara, Anales del Congreso, 17. November 1975; S. 1192 f.

306) "Von nun an können weder die Departements, Intendanzen oder Kommissariate, noch der Stadtbezirk von Bogotá, noch die Gemeinden zu Lasten der Nation neue Lehrstellen in den Primar- oder Sekundarschulen schaffen. Sie können ebenfalls ohne die vorherige Erlaubnis des Nationalen Bildungsministeriums nicht den Bau von neuen Sekundarschulen verfügen". Gesetz 43 von 1975; Artikel 10. (Die Hervorhebung ist vom Verfasser).

307) Entschließung des Staatsrats vom 26. Mai 1983. Die gesetzlichen Verfügungen, auf welche die Entschließung hinweist, sind das Gesetz 43, das Dekret 223 von 1977 und das Dekret 898 des Jahres 1981, das bestimmt, daß die territorialen Einheiten weiterhin für die Sozialleistungen zuständig sind. Es ist hervorzuheben, daß es zu dem Arbeitsverhältnis der Lehrer durchaus widersprüchliche Meinungen gibt. So bestimmt das Verwaltungsgericht des Departements Cundinamarca in einem Urteil vom 13. August 1982, daß die Lehrer aufgrund der Nationalisierung des Erziehungswesens zu Angestellten nationalen Charakters geworden sind und daß sie als solche vom Kultusministerium abhängen.

308) VALENCIA RUIZ, Iván René: Nacionalización de la Educación; in: MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL, OFICINA JURIDICA: Encuentro de los Delegados ante los F.E.R., Bogotá 1983.

309) "In großen Zügen ist die Dekonzentrierung eine Erscheinung der Entlastung der Verwaltungsaufgaben, welche der Exekutive

eines Zentralstaates zugewiesen sind und durch welche die administrative und steuerliche Geschäftsleitung, die nach der konstitutionellen oder rechtlichen Ordnung Aufgabe der nationalen Einrichtung ist, bei verschiedenen regionalen oder fachlich spezialisierten Zentren angesiedelt wird. Hierbei kann der Delegierende nicht seiner Überwachungsfunktion enthoben werden, noch erlangen die Delegierten Autonomie in ihren Handlungen". Oberster Gerichtshof, Urteil vom 22. April 1982.

310) MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL: Proyecto de Ley por la cual se Crea y Organiza el Servicio Colombiano de Educación y se Dictan otras Disposiciones, Bogotá 1984.

311) Dekret 181 von 1982; Artikel 5.

312) Zu weiterer Information zu dem Programm "Bildungslandkarte" siehe: MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL: Nuclearización de la Educación. Programa Mapa Educativo, Bogotá 1981. MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL: Educar, N² 1; Bogotá 1982. UNIVERSIDAD DEL VALLE/MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL: Administración y Planeación del Nucleo de Desarrollo Educativo, 2. Auflage, Cali 1982.

313) In der Gegenwart gibt es gewisse Überschneidungen zwischen den Erziehungssekretariaten, die Teil der regionalen Regierungen sind und den Stellen des Ministeriums wie zum Beispiel die Regionalen Bildungsfonds, die Pilotzentren, die Hilfszentren für Lehrdienste, die Amtsstellen der Lehrerlaufbahn und die nationalen Unterrichtsanstalten. Vgl. hierzu die Begründung des genannten Gesetzentwurfs und das erläuternde Material, welches vom Kultusministerium veröffentlicht worden ist.

314) Diese Aufgabe ist zum ersten Mal in einem Dekret des Jahres 1870 verbrieft. Siehe hierzu: BOHORQUEZ CASALLAS, Luis Antonio: La Evolución Educativa en Colombia, Bogotá 1956, S.353.

315) Gesetz 39 von 1903 und entsprechendes Reglementationsdekret 491 des darauffolgenden Jahres.

316) Die Mindestbedingungen sind in dem Dekret 1543 festgelegt. Nach dieser Verordnung müssen sowohl private als auch öffentliche Schulen über die Genehmigung des angebotenen Unterrichts verfügen. Diese Genehmigung wird von der Generaldirektion für Verwaltung und Inspektion auf "begrenzte Zeit" oder "bis zu erneutem Besuch" erteilt. Vor dieser Bescheinigung müssen die privaten Schulen eine Genehmigung zur Aufnahme der Lehrtätigkeiten erhalten haben; im Falle der öffentlichen Anstalten ist der rechtliche Beschluß ihrer Gründung gleichzeitig Genehmigung zur Aufnahme der Lehrtätigkeiten.

317) Die Voraussetzungen für die Ausübung des Berufes des Inspektors und Supervisors sind mittels Dekret 610 des Jahres 1980 festgelegt worden.

318) "Der Angestellte des Kultusministeriums oder der Bildungssekretariate, welcher Aufgaben der Inspektion, Überwachung sowie fachlicher und pädagogischer Beratung und Orientierung gemäß der gültigen Vorschriften ausübt, (...)". Dekret 179 von 1982; Artikel 1, Lit. g.

319) "Die Leitung, Orientierung und Folgebetreuung des Prozesses der Supervision in Schulverwaltung und die Inspektion des Bildungswesens ist Verantwortlichkeit der Generaldirektion für Verwaltung und Inspektion des Erziehungswesens des Nationalen Kultusministeriums in Koordination mit den Erziehungssekretariaten der territorialen Einheiten.
Die Leitung, Orientierung und Folgebetreuung des Prozesses der fachlichen und pädagogischen Supervision ist Verantwortlichkeit der Generaldirektion für Fort- und Weiterbildung der Lehrer, Curriculum und Unterrichtsmedien des Nationalen Kultusministeriums, welche diese Aufgaben mit der Hilfe der Pilotzentren und in Koordination mit den Erziehungssekretariaten erfüllt". Dekret 1234 von 1982, Artikel 2. Es ist anzumerken, daß in demselben Dekret der Terminus "Supervision" ohne Unterschied auf die verschiedenen angesprochenen Tätigkeiten angewandt wird. (Hervorhebung vom Verfasser)

320) Dieser Blickwinkel stimmt mit der modernen Auffassung von Supervision überein, welche auf einem Verständnis der Erziehung als System aufbaut und die sich auch allmählich in Kolumbien durchsetzt. Vgl. hierzu die unter der Leitung von Guillermo León Escobar für die Tätigkeiten des SENA erarbeiteten Module über Supervision und folgende Dokumente:
ARIAS GALICIA, Fernando: Formación y Papel del Supervisor, Mexiko 1980; FRANSETH, Jane: Supervisión Escolar como Guía, 3. Auflage, Mexiko 1972; SMITH, Cameron C.: Guías para Supervisores, 4. Auflage, Mexiko 1979; UHIA, P., Agustín: Dinámica de la Supervisión, 2. Auflage, Bogotá 1972; WILES, Kimball: Técnicas de Supervisión para Mejores Escuelas, 2. Auflage, Mexiko 1979.

321) Das Dekret 81 von 1980 überträgt dem ICFES die Inspektion und Überwachung sowie die Beratung der Institutionen der höheren Bildung.

VI. BIBLIOGRAPHIE

ABBAGNANO, N./VISALBERGHI, A.: Historia de la Pedagogía; 2. Neuaufl., Madrid 1974.

ACKERMANN, Nathan W., et.al.: Summerhill: pro y contra; 1. Neuaufl., México 1974.

ADARRAGA RIASCOS, Alvaro, et.al.: Estudio de la Reforma Educativa a través de los Logros de las Unidades Asesoras, Ejecutoras y de Control del Ministerio de Educación Nacional; (unveröffentlichtes Manuskript), Bogotá 1982.

AGUIRRE BELTRAN, Gonzalo: La Universidad Latinoamericana; México 1962.

ALDANA VALDES, Eduardo: Es Compatible la Estructura del Sistema Educativo Colombiano con el Desarrollo Social y Económico del País?. In: Revista Javeriana No. 427; Bogotá 1976.

ALFONSO, Luis Hernando: Aprendamos Matemáticas (Colección Ciencia No. 21); Bogotá 1979.

ALTIMIR, Oscar: La Dimensión de la Pobreza en América Latina. In: COMISION ECONOMICA PARA AMERICA LATINA: Cuadernos de la CEPAL, No. 27; Santiago de Chile 1978.

ALVARADO, Alberto: Educación Superior para el Desarrollo. Estudio General de los Nexos Reales y Actuales entre la Enseñanza Impartida en algunos Centros de Educación Superior en Colombia y el Desarrollo Nacional, Regional y Local; Bogotá 1974.

ALVAREZ, Benjamín: Educación, Ciencia y Tecnología; Bogotá 1974.

ALVAREZ, Benjamín/TORO, José B.: Educación No Formal; Bogotá 1975.

ALVAREZ, Rubén Darío: Contabilidad Agropecuaria (Colección Ciencia No. 14); Bogotá 1979.

ALZATE, Luis Angel: Nuestros Equinos (Caballos, Asnos y Mulas), (Colección Tierra No. 8); Bogotá 1978.

ANTONS, Klaus: Práctica de Dinámica de Grupos; Barcelona 1978.

ANZOLA GOMEZ, Gabriel: La Universidad y los Recursos Humanos de Alto Nivel; Bogotá o.J.
Universidad y Sociedad; Bogotá 1979.

ARANGO, Martha: El Reto de Innovar y Ensayar Alternativas en Educación Infantil. In: ASOCIACION DE PROFESIONALES DE LA EDUCACION (APE): Estudios educativos; Medellín 1981.

ARIAS GALICIA, Fernando: Formación y Papel del Supervisor; México 1980.

ARIAS RAMIREZ, Jaime: Bolivar y la Educación (Rede vor der Sociedad Bolivariana de Colombia); Bogotá November 1982.

ARISTIZABAL, Arnoldo: El Agente Educativo en los Procesos de Educación No-Formal. In: ASOCIACION "EDUCACION HOY": Educación Hoy. Perspectivas Latinoamericanas, Jahr IX, Nos. 50-51; Bogotá 1979.

ASOCIACION COLOMBIANA DE UNIVERSIDADES (ASCUN): Criterios y Rumbos de la Universidad Colombiana (Vortrag, 1. Nationales Forum); Bogotá Juli 1977.

ASOCIACION NACIONAL DE PROFESORES UNIVERSITARIOS (ANPU): La Asistencia Técnica Universitaria y el Plan de Desarrollo. Primer Foro; Bogotá 1982.

ATCON, Rudolph P.: La Universidad Latinoamericana. Propuesta para un Enfoque Integral del Desarrollo Social, Económico y Educacional en América Latina; Bogotá 1966.

BANY, Mary A./JOHNSON, Lois V.: La Dinámica de Grupo en la Educación; Madrid 1973.

BASCUÑAN VALDES, Aníbal: Universidad: Cinco Ensayos para una Teoría de la Universidad Latinoamericana; Santiago de Chile 1963.

BAUMANN, Ulrich/LENHART, Volker/ZIMMERMANN, Axel (Hrsg.): Vergleichende Erziehungswissenschaft - Festschrift für Hermann Röhrs zum 65. Geburtstag; Wiesbaden 1981.

BECKER-ROSS, Ingrid, et.al.: SENA - Taller de Marginados...?; Bogotá 1976.

BEJARANO, Jesús A.: La Economía. In: INSTITUTO COLOMBIANO DE CULTURA: Manual de Historia de Colombia, Bd. III; Bogotá 1980.

BELTRAN, Justiniano: Orientación Familiar (Colección Verdad No.6); Bogotá 1978.

BERNAL ALARCON, Hernando: Educación Fundamental Integral. Teoría y Aplicación en el Caso de ACPO; Bogotá 1978.

BETANCUR MEJIA, Gabriel (Hrsg.): Documentos para la Historia del Planeamiento Integral de la Educación. Informe para el Primer Plan Quinquenal de Educación (Colombia 1956); Bogotá 1984.

BLOCK, James H.: Como Aprender para lograr el Dominio de lo Aprendido; 2. Aufl., Buenos Aires 1979.

BLOOM, Benjamin S.: Características Humanas y Aprendizaje Escolar; Bogotá 1977.

BOHORQUEZ CASALLAS, Luis Antonio: La Evolución Educativa en Colombia; Bogotá 1956.

BORRERO CABAL, Alfonso (S.J.): Ciencia, Técnica, Tecnología y Educación. In: ICFES: 1er. Congreso Latinoamericano de Educación Tecnológica; Bogotá 1983.
La Universidad: Educación Permanante y Educación de Masas, (Vortrag bei dem Permanenten Symposium über Universitäten); Bogotá 1982.

BOSCO, Teresio: Don Bosco. Una Biografía Nueva; Madrid 1979.

BRUNELLE, Lucien: L'Education Continue; Paris 1973.

BULLA, Ramón Bernardo: Aprendamos Construcción (Colección Arte No. 17); Bogotá 1979.

CASTAÑO, Gonzalo: La Educación Rural en Boyacá: Inventario de Problemas; Tunja 1971.

CASTORINA, José Antonio: Introducción a la Lógica Operatoria de Piaget. Alcances y Significado para la Psicología Genética; Barcelona 1982.

CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACION DOCENTE DE LA FEDERACION COLOMBIANO DE EDUCADORES: Educación y Cultura (Separatum); Bogotá Dezember 1984.

CERIA, Eugenio: San Juan Bosco en su Vida y en sus Obras; Bogotá 1939.

CHEVROLET, Daniel: L'Université et la Formation Continue. Signe et Sens d'une Situation de l'Education; Paris 1977.

CHRISTIANSEN, Niels/VUORI, Lea, et.al.: El Ambiente Social y su Relación con la Desnutrición y el Desarrollo Mental. In: ASOCIACION "EDUCACION HOY": Educación Hoy. Perspectivas Latinoamericanas, Jahr VII, No. 42; Bogotá 1977.

CODIFICACION NACIONAL DE COLOMBIA, Band VII: Decreto del 21 de Junio de 1820.

COLEGIOS COOPERATIVOS: Propuesta del Modelo pedagógico de los Colegios de Educación Cooperativa (Dokument des 2. Nationalen Treffens der Rektoren der Genossenschaftsschulen; 1984).

COMELLAS, José Luis: Historia de España Moderna y Contemporánea (1474-1965); Madrid 1967.

COMITE INTERINSTITUCIONAL DE DISEÑO CURRICULAR: Una Estrategia para la Alfabetización en la Educación Básica de Adultos; Bogotá 1980.

CONGRESO DE LA REPUBLICA:
Ley 39; Bogotá 1903.
Ley 9; Bogotá 1971.
Constitución Nacional; Bogotá 1936.
Ley 12; Bogotá 1934.
Ley 30; Bogotá 1944.
Ley 111; Bogotá 1960.
Ley 33; Bogotá 1968.
Ley 46; Bogotá 1971.
Ley 43; Bogotá 1975.

CONSEJO DE ESTADO: Urteil vom 26. Mai 1983.

CONSUEGRA, María Auxiliadora: Un Programa de Educación Continuada. Pleneamiento e Investigación (Dissertation in Erziehungswissenschaften); Bogotá 1981.
El Programa de Educación Continuada de CAFAM. In: USIDEC: Notas de Información sobre Educación Cooperativa, Jahr 4 - Nos. 4/5; Bogotá 1984.

CORDUA, Joaquín, et.al.: Universidad y Desarrollo; Santiago de Chile 1978.

CORVALAN DE C., Alejandra: Decoración de la Casa (Colección Arte No. 13); Bogotá 1978.

CROPLEY, A.J.: Lifelong Education... a Psycological Analysis; Paris 1977.

DAVE, R.H.: Foundation of Lifelong Learning; Paris 1976.

DEL BUSTO DUTHURBURU, José A.: Perú Pre-Incaico; 5. Aufl., Lima 1981.
Perú Incaico; 3. Aufl., Lima 1981.

DEPARTAMENTO ADMINISTRATIVO NACIONAL DE ESTADISTICA (DANE): Colombia estadística 1983; Bogotá 1983.
Censo de Establecimientos Educativos 1968; Bogotá o.J.

DEPARTAMENTO NACIONAL DE PLANEACION: Cambio con Equidad. Plan de Desarrollo 1983-1986; Bogotá 1983.
Estrategia y Mecanismos para la Ejecución de la Política Educativa; Bogotá 1971.
Plan de Integración Nacional 1979-1982; Bogotá 1979.

DIAZ DE CASSIO, Roger: Una Concepción Dinámica de la Universidad. In: UDUAL: Primera Conferencia Latinoamericana sobre Planeamiento Universitario; México 1970.

DOTTRENS, Robert: La Enseñanza Individualizada; 2. Aufl., Buenos Aires 1973.

DURKHEIM, Emile: Erziehung und Soziologie; Düsseldorf 1972.

DURKHEIM, Emile: Educación y Sociología; Buenos Aires 1974.

ECHAVARRIA SOTO, Juan José, et.al.: El Proceso de Industrialización. Algunas Ideas Sobre un Viejo Debate. In: FUNDACION PARA LA EDUCACION SUPERIOR Y EL DESARROLLO (FEDESARROLLO): Coyuntura Económica; Vol. XIII-Nr. 3; Bogotá September 1983.

ECHEVERRI DE, R., María Elena: Comamos y Bebamos Bien (Colección Hogar No. 5); Bogotá 1978.

EGGERS, Philipp: Gesellschaftspolitische Konzeptionen der Gegenwart - Sozialdemokratie, Marxismus, Katholische Soziallehre, Neoliberalismus -; Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz 1969.

EGGERS, Philipp: Erziehung und Gesellschaft heute; Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz 1970.

EGGERS, Philipp: Der Bildungsbegriff im interkulturellen Vergleich. In: Vergleichende Erziehungswissenschaft - Festschrift für Hermann Röhrs zum 65. Geburtstag -, hrsg. von Ulrich Baumann, Volker Lenhart und Axel Zimmermann; Wiesbaden 1981.

EGGERS, Philipp/STEINBACHER, Franz: Pädagogische Soziologie. Begründet von Carl Weiss; Bad Heilbrunn/Obb. 1979.

ENGELLAND, Reinhard: Arbeit - Beruf - Bildung; Bonn 1975.

ESCOBAR HERRAN, Guillermo L.: La Figura del Dictador como Tema Literario; (Phil.Diss.) Bonn 1979.

ESCOBAR HERRAN, Guillermo L., et.al.: Teoría y Práctica de la Supervisión I; Bogotá 1982.
Fundamentos de la Gestión Psicosocial; Bogotá 1982.
Fundamentos de la Intervención Psicosocial; Bogotá 1982.

ESCOBAR HERRAN, Guillermo L./CRUZ, Luis Alberto, et.al.: El Sistema Modular en el SENA; Bogotá 1981.

ESCOBAR HERRAN, Guillermo L./Köhler, Uta, et.al.: Inducción al SENA y al la Formación Profesional; Bogotá 1981.
Fundamentación Idiomática; Bogotá 1981.

Fundamentación Pedagógica; Bogotá 1981.
Psicología del Aprendizaje; Bogotá 1981.
Didáctica General y Aplicada; Bogotá 1981.
Dinámica de Grupos; Bogotá 1981.
Comunicación; Bogotá 1982.
Evaluación del Aprendizaje; Bogotá 1982.
Evaluación del Aprendizaje. Anexos; Bogotá 1982.
Estudio del Trabajo; Bogotá 1982.
Seguridad en el Trabajo; Bogotá 1982.

EVELY, Louis: Educar Educándose; Salamanca 1980.

FAURE, Edgar, el.al.: Aprender a Ser. La Educación del Futuro; Paris 1972.

FIERRO TORRES, Rodolfo: El Padre Luis Variara: Fundador de las Hijas de los Sagrados Corazones; Madrid 1953.

FILHO, Lourenço: Introducción al Estudio de la Escuela Nueva; Buenos Aires 1974.

FONDO COLOMBIANO DE INVESTIGACIONES CIENTIFICAS Y PROYECTOS ESPECIALES "FRANCISCO JOSE DE CALDAS" (COLCIENCIAS): Acuerdo 001; Bogotá 1969.

FONDO DE CAPACITACION POPULAR: Currículo de Educación Básica de Adultos. Las Monografías: Su Contenido y su Lectura; Bogotá 1979.
Resumen de Actividades del Fondo de Capacitación Popular - INRAVISION. Año 1983; Bogotá 1984.

FRANCO ARBELAEZ, Augusto/TÜNNERMANN BLENHEIM, Carlos: La Educación Superior en Colombia; Bogotá 1978.

FRANK, Waldo: América Hispana. A Portrait and a Prospect; New York, London 1931.

FRANSETH, Jane: Supervisión Escolar como Guía; 3. Neuaufl., México 1972.

FULLAT, Octavio: La Educación Permanente; Barcelona 1975.

FUNDACION BERNARD VAN LEER. Educación Infantil Temprana en Colombia. Informe de una Misión Asesora; Bogotá 1981.
La Educación Infantil Temprana e Integrada: Preparación para el Desarrollo Social; Bogotá 1981.

FUNDACION PARA LA EDUCACION PERMANENTE EN COLOMBIA (FEPEC)/CENTRO PARA EL DESARROLLO DE LA EDUCACION NO-FORMAL (CEDEN): El Desarrollo Mental a través de la Familia. Manual de Actividades en Estimulación Psicológica para Niños de 0 a 24 Meses de Edad. In: ASOCIACION "EDUCACION HOY": Educación Hoy. Perspectivas Latinoamericanas, Jahr VIII, No. 45; Bogotá 1978.
El Desarrollo Infantil y la Educación No-Formal. El Desarrollo del Niño a través de la Familia y la Comunidad. In: ASOCIACION "EDUCACION HOY": Educación Hoy. Perspectivas Latinoamericanas, Jahr VII, No. 42; Bogotá 1977.

FUNDACION PARA LA EDUCACION SUPERIOR (FES): Propuesta de un Modelo Educativo para el Desarrollo Rural Integrado en Colombia; Cali 1982.

GARCIA, Antonio: La Hora Cero de la Universidad Colombiana; Bogotá 1973.

GARCIA, Antonio: Los Comuneros 1781-1981; Bogotá 1981.

GEISSLER, Erich E.: Erziehung und Verantwortung. In: Pädagogik und freie Schule, Heft 11; Köln 1978.

GEISSLER, Erich E.: "Akademisch" - was ist das heute?, Bonn 1979.

GEISSLER, Erich E.: Die Schule - Theorien, Modelle, Kritik -; 1. Aufl., Stuttgart 1984.

GERMANI, Celia: Tradición y Cambio en la Educación Pre-escolar Latinoamericana. In: ASOCIACION "EUDCACION HOY": Educación Hoy. Perspectivas Latinoamericanas, Jahr IV, No.22; Bogotá 1974.

GINSBURG, Herbert/OPPER, Sylvia: Piagets Theorie der geistigen Entwicklung. Eine Einführung; Stuttgart 1975.

GOMEZ DUQUE, Hernando: Historia y Evolución de la Atención de la Atención Infantil en Colombia (unveröffentlichtes Manuskript; Fundación de Investigaciones de Ecología Humana); Bogotá 1980.

GONNARD, René: Historia de las Doctrinas Económicas; Madrid 1959.

GONZALES, Jaime: Juguemos Ajedrez (Colección Alegría No. 2); Bogotá 1978.

GREDILLA, A. Federico: Biografía de José Celestino Mutis (Colección Complementaria a la Historia Extensa de Colombia); Bogotá 1982.

GUERRA, F., Luis Alejandro: Algunos Aspectos del Problema Docente (Vortrag; 1. Nationales Forum über Erziehung und Bildung); Bogotá 1979.

GÜIRALDES, Ricardo: Obras Completas; Buenos Aires 1962.

GUTIERREZ DE PINEDA, Virginia/PERRY DE MUÑOZ, Isabel, et.al.: El Gamín. Su Albergue Social y su Familia; Bogotá 1978.
El Gamín. Análisis de Datos Secundarios; Bogotá 1978.

GUZMAN CAMPOS, Germán, et.al.: La Violencia en Colombia, 2 Bde.; Bogotá 1980.

HALL, D.M.: Dinámica de la Acción de Grupo; 7. Aufl., México 1979.

HEGEL, G.W.F.: Philosophie der Geschichte; Stuttgart 1961.

HELMING, Helene: Montessori-Pädagogik; Freiburg 1977.

HERNANDEZ, José Antonio: Artesanías (Colección Arte No. 10); Bogotá 1978.

HERNANDEZ DE ALBA, Guillermo: Documentos para la Historia de la Educación en Colombia, 4 Bde.; Bogotá 1969.

HERNANDEZ RODRIGUEZ, Guillermo: De los Chibchas a la Colonia y a la República (Del Clan a la Encomienda y al Latifundio en Colombia); Bogotá 1978.

HERRERA, María Paulina/CERON, Patricia: Somos Comunidad Organizada (Colección Nosotros No. 11); Bogotá 1978.

HESBURGH, Theodore M./MILLER, Paul A., et.al.: Pautas para la Educación Permanente; Buenos Aires 1975.

HILKER, Franz: Vergleichende Pädagogik - Eine Einführung in ihre Geschichte/Theorie und Praxis; München 1962.

HOUGHTON, Vincent/RICHARDSON, Ken: Educación Recurrente; Madrid 1974.

HURTADO BOLIVAR, Lino: Estudio de Caso sobre Programas de Alfabetización y Postalfabetización y Educación Continuada en la Perspectiva de la Educación Permanente en Colombia; Bogotá 1984.

INSTITUTO COLOMBIANO DE CREDITO EDUCATIVO Y ESTUDIOS TECNICOS EN EL EXTERIOR (ICETEX): Acuerdo 288; Bogotá 1969.

INSTITUTO COLOMBIANO PARA EL FOMENTO DE LA EDUCACION SUPERIOR (ICFES): Estudio de Costos Universitarios, 2 Bde; Bogotá o.J.
La Educación Superior en Colombia. Documentos Básicos para su Planeamiento, 2 Bde; Bogotá 1970.
Encuentro Nacional de Universidades con Programas de Educación a Distancia. Estado Actual y Prospectiva de la Educación Superior a Distancia; Rionegro (Antioquia) 14-16 Juli 1982.
La Universidad Colombiana. Alternativas de Solución; Bogotá 1983.
Educación Superior y Desarrollo, Vol. 1-No. 1; Bogotá 1982.
Universidad Abierta y a Distancia; Bogotá 1982.
El Nivel Académico de los Planteles de Educación Media del País; Bogotá 1983.
El Nivel Académico de los Planteles de Educación Media en el País. Estudio por Regiones; Bogotá 1983.
Boletín ICFES (Nos. 3-9); Bogotá 1980-1982.
Estadísticas de la Educación Superior 1974; Bogotá 1976.
Estadísticas de la Educación Superior 1977; Bogotá 1979.
Estadísticas Básicas de la Educación Superior 1978-1979; Bogotá 1979.
Estadísticas de la Educación Superior 1981; Bogotá 1983.
Estadísticas de la Educación Superior 1982; Bogotá 1984.
Diagnóstico de la Educación Superior 1973-1983. Análisis Cuantitativo de Variables; Bogotá 1984.

INSTITUT FÜR GESELLSCHAFTSPOLITIK AN DER HOCHSCHULE FÜR PHILOSOPHIE MÜNCHEN: Entwicklung durch Bildung, Taschenbuchreihe Kirche und Dritte Welt Bd. 9; Mannheim, Ludwigshafen 1973.

ISAZA DE AGUILERA, Gladys: Características Socio-Económicas de los Usuarios y Solicitantes de Hogares Infantiles de la Ciudad de Bogotá (Examensarbeit in Vorschulerziehung, San Buenaventura Universität Bogotá); Bogotá 1980.

JARAMILLO, Isabel, et.al.: Formación de Docentes. Modelo y Directrices de Formación; Bogotá 1983.

JARAMILLO, Oscar: Universidad Abierta y a Distancia para todos; Bogotá 1983.

JARAMILLO URIBE, Jaime: Ensayos sobre Historia Social Colombiana; Bogotá 1968.
El Proceso de la Educación. Del Virreinato a la Epoca Contemporánea. In: INSTITUTO COLOMBIANO DE CULTURA: Manual de Historia de Colombia, Bd. III; Bogotá 1980.

JUNTA MILITAR: Decreto 164; Bogotá 1957.

KERN, Peter: Einführung in die Vergleichende Pädagogik - Konzeptionen, Themen, Problematik; Darmstadt 1973.

LEBOT, Ivon: Educación e Ideología en Colombia; Bogotá 1979.

LE BOTERF, Guy: La Participación de las Comunidades en la Administración de la Educación; Santiago de Chile 1982.

LIEVANO AGUIRRE, Indalecio: Bolivar; Bogotá 1981.

LONDOÑO OCAMPO, Alfonso: Higher Education in Latin America: Current und Future; New York 1973.

LOW MAUS, Rodolfo: Compendio del Sistema Educativo Colombiano; Bogotá 1971.

LUCIO, Ricardo/ LA FUNDACION PARA LA EDUCACION SUPERIOR Y EL DESARROLLO (FEDESARROLLO): 20 Años del SENA en Colombia 1957-1977; Bogotá 1978.

LUCIO, Ricardo/TRUJILLO, Iván: Una Introducción a la Formación Profesional Hoy; Bogotá 1983.

LUX, Max Enrique: La Huerta Familiar (Colección Tierra No. 40); Bogotá 1978.

MAKARENKO, Anton: Poema Pedagógico, 3 Bde.; Moskau 1975.

MAYOR MORA, Alberto: La Escuela Nacional de Minas de Medellín y la Educación de la Burguesía Industrial Antioqueña. In: UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA: Revista Colombiana de Sociología, Vol.2-Nos.2 y 3; Bogotá 1982.

MAYRIDES, James: Escuelas de Banco. Cómo una Comunidad ha respondido a sus Necesidades Pre-escolares. In: ASOCIACION "EDUCACION HOY": Educación Hoy. Perspectivas Latinoamericanas, Jahr VII, No. 42; Bogotá 1977.

MESCHKAT, Klaus/ROHDE, Petra/TÖPPER, Barbara: Kolumbien - Geschichte und Gegenwart eines Landes im Ausnahmezustand; Berlin 1980.

MEULER, Erhard: Lernbereich "Dritte Welt" - Eine Curriculum-Entwicklung; Frankfurt/M. 1978.

MICHEL, Guillermo: Aprende a Aprender; 7. Aufl., México 1980.

MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL: Manual para Asesoría de Instituciones de Educación Pre-escolar; (unveröffentlichtes Manuskript), Bogotá 1981.
La Renovación Curricular como Estrategia de Mejoramiento Cualitativo de la Educación; Bogotá 1983.
Programas Curriculares. Primer Grado de Educación Primaria; Bogotá 1983.
Programas Curriculares. Segundo Grado de Educación Primaria; Bogotá 1983.
Guía para el Maestro (Erste bis fünfte Klasse), 27 Bde.; 4. Aufl., Bogotá 1978.
Evaluación del Bachillerato Comercial de Colombia; Bogotá 1981.
Evaluación de los Institutos Técnicos Industriales; Bogotá 1980.
Evaluación de los Programas de Educación Agropecuaria y Promoción Social en Colombia; Bogotá 1981.
Evolución del Programa INEM. 1970-1982; Bogotá 1982.
Evaluación de las Escuelas Normales de Colombia, 3 Bde.; Bogotá 1978.
La Capacitación Docente; Bogotá 1983.
Nuclearización de la Educación. Programa Mapa Educativo; Bogotá 1981.

Educar (Ausgabe ist dem Thema der Nuklearisierung gewidmet) No. 1; Bogotá 1982.
CAMINA. Campaña de Instrucción Nacional; Bogotá 1982.
Plan Nacional de Alfabetización Participativa; Bogotá 1983.
Programa de Concentraciones de Desarrollo Rural; Bogotá 1977.
Experiencias más Significativas de la Educación Colombiana en Zonas Rurales; Bogotá 1982.
Lineamientos Generales de la Educación Indígena; Bogotá 1982.
Plan de Fomento a la Educación en el Area Rural y en Centros Menores de Población; Bogotá 1981.
Políticas Educativas para Colombia. 1982-1986; Bogotá 1983.
Plan de Desarrollo del Sector Educativo. 1982-1986; Bogotá o.J.

MEN/UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL: Evaluación Externa del Sistema INEM. La Situación en la Costa Atlántica; Bogotá 1976.

MEN/INSTITUTO SER DE INVESTIGACION: Evaluación del Rendimiento Externo del Bachillerato Colombiano; Bogotá 1982.

MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL: Política Educativa Nacional (Serie del Educador No. 9); Bogotá 1980.
Política Educativa Nacional (Serie del Educador No. 12); Bogotá 1982.
Estudio sobre Facultades de Educación; Bogotá 1982.
Decreto 491; Bogotá 1904.
Decreto 1710; Bogotá 1963.
Decreto 2394; Bogotá 1968.
Decreto 2743; Bogotá 1968.
Decreto 3153; Bogotá 1968.
Decreto 3154; Bogotá 1968.
Decreto 3155; Bogotá 1968.
Decreto 3157; Bogotá 1968.
Decreto 218; Bogotá 1969.
Decreto 799; Bogotá 1969.
Decreto 1905; Bogotá 1969.
Decreto 1962; Bogotá 1969.
Decreto 378; Bogotá 1970.
Proyecto de Ley por la cual se dicta el Estatuto General de la Educación y Exposición de Motivos; Bogotá 1971.
Decreto 274; Bogotá 1971.
Decreto 080; Bogotá 1974.
Decreto 766; Bogotá 1974.
Resolución 4785; Bogotá 1974.
Resulución 5801; Bogotá 1974.
Decreto 2616; Bogotá 1975.
Decreto 088; Bogotá 1976.
Decreto 102; Bogotá 1976.
Decreto 223; Bogotá 1977.
Decreto 1419; Bogotá 1978.
Decreto 1543; Bogotá 1978.
Decreto 1816; Bogotá 1978.
Resolución 1852; Bogotá 1978.
Resolución 4908; Bogotá 1978.
Decreto 2277; Bogotá 1979.
Decreto 80; Bogotá 1980.
Decreto 81; Bogotá 1980.
Decreto 610; Bogotá 1980.

Decreto 2746; Bogotá 1980.
Decreto 3191; Bogotá 1980.
Decreto 898; Bogotá 1981.
Decreto 179; Bogotá 1982.
Decreto 181; Bogotá 1982.
Decreto 1234; Bogotá 1982.
Decreto 1885; Bogotá 1982.
Decreto 2412; Bogotá 1982.
Decreto 1975; Bogotá 1983.
Proyecto de Ley por la cual se Crea y Organiza el Servicio Colombiano de Educación y se Dictan otras Disposiciones; Bogotá 1984.
Estadísticas e Indicadores Básicos del Sector Educativo en Colombia 1973-1977; Bogotá 1978.
Estadísticas Educativas 1970-1982; Bogotá 1982.
Educación Especial. Directorio y Estadísticas. 1980; Bogotá 1983.
Estadísticas Educación de Adultos 1979-1980; Bogotá 1984.

MEN/ICFES: La Educación en Cifras 1970-1974; Bogotá 1975.

MINISTERIO DE TRABAJO Y SEGURIDAD SOCIAL: Resolución 03626; Bogotá 1982.
Resolución 02753; Bogotá 1982.

MISAS ARANGO, Fernando/HENAO WILES, Martha Cecilia: El Sistema INEM- ITA. Una Alternativa para Ampliar la Cobertura en Educación Superior; Bogotá 1982.

MOLINA; Gerardo: Las Ideas Liberales en Colombia, 3 Bde; 7. Aufl., Bogotá 1980.

MONTAIGNE, Michel de: Essais; Paris 1964.

MONTESSORI, Maria: Die Entdeckung des Kindes; Freiburg 1969.
Das Kreative Kind. Der absorbierende Geist; Freiburg 1972.

MORA MORA, Julia: Características Curriculares de Programas de Educación Primaria en Colombia: Análisis Descriptivo; Bogotá 1981.

MORGAN, Robert M./MUHLMAN, Liliana, et.al.: Evaluación de Sistemas de Comunicación Educativa; Bogotá 1980.

NEILL, A.S., et.al.: Die Befreiung des Kindes; Frankfurt/M. 1975.

NEIRA, José Enrique: La Política (Colección Nosotros No.19); Bogotá 1979.
La Moral Hoy (Biblioteca Popular No.35); Bogotá 1979.

OCAMPO LOPEZ, Javier: El Proceso Político, Militar y Social de la Independencia. In: INSTITUTO COLOMBIANO DE CULTURA: Manual de Historia de Colombia, Bd. II; Bogotá 1979.

ORGANIZACION DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACION, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO): Reunión de Expertos sobre Currículo de la Educación General; Moscú 1968.
Necesidad de una Nueva Estrategia de Desarrollo Educativo. La Educación en Marcha; Barcelona, Paris 1976.

ORTEGA TORRES, José J.: La Obra Salesiana en Colombia: Los primeros 50 años 1890-1940, Bd. I: De 1890 a 1905; Bogotá 1941.
La Obra Salesiana en los Lazaretos; Bogotá 1938.

ORTEGA Y GASSET, José: Misión de la Universidad. In: Revista del Occidente; 3. Aufl., Madrid 1968.

PAAS, Dieter: Lehrer und Landgemeinde in Kolumbien - Eine Untersuchung über Einstellungen und Verhalten Kolumbianischer Landschullehrer zu Problemen ländlicher Unterentwicklung, Entwicklungspolitische Texte der Friedrich-Naumann-Stiftung (FNS) - Bereich Ausland -; Bonn 1980.

PARRA SANDOVAL, Rodrigo: Estudios Sociales sobre el Maestro Colombiano (Arbeit anläßlich des Nationalen Seminars über pädagogische Forschung); Bogotá 1980.
Bases Sociales para la Formación de los Maestros Colombianos; Bogotá 1979.

PATIÑO, Luis Fernando: Los Inventos (Biblioteca Popular No.33); Bogotá 1979.

PATIÑO, Julián: La Electricidad en el Hogar (Biblioteca Popular No.47); Bogotá 1979.

PEREZ ARCAY, Jacinto: El Fuego Sagrado. Bolivar Hoy; 3. Aufl., Caracas 1981.

PIAGET, Jean: Psicología y Pedagogía; 7. Aufl., Barcelona 1980.
La Representación del Mundo en el Niño; 5. Aufl., Madrid 1981.
Psicología y Epistemología; 4. Neuaufl., Buenos Aires 1983.

PIAMONTE, Raúl: Me llamo Simón Bolivar (Colección Vidas No.9); Bogotá 1978.

PINEAU, Gaston: Education ou Aliénation Permanente? Repères Mythiques et Politiques; Paris 1977.

PIRENNE, Henri: Las Ciudades de la Edad Media; 3. Aufl., Madrid 1978.

PLATON: Diálogos. In: Obras Completas, 4 Bde.; Buenos Aires 1967.

POVEDA RAMOS, Gabriel: Inversiones Privadas Extranjeras en Colombia; Medellín 1970.
Antecedentes y Desarrollo de la Industria en Colombia. In: Revista Trimestral, ANDI, No. 4; 1967.
Historia de la Industria en Colombia. In: Revista Trimestral, ANDI, No.11; 1970.

PRESIDENCIA DE LA REPUBLICA: Educación para la Salud y Estimulación Temprana. Conclusiones; Bogotá 1983.

RAMA, Germán W.: Educación Universitaria y Movilidad Social. Reclutamiento de Elites en Colombia. In: ECO No.116; Bogotá 1969.
El Sistema Universitario en Colombia; Bogotá 1970.

RAMIREZ, Jairo Francisco: Reproducción Animal e Inseminación Artificial (Biblioteca Popular No.52); Bogotá 1980.

RAMIREZ, José Ernesto: Defendamos nuestros Suelo (Biblioteca Popular No.27); Bogotá 1979.

RAMIREZ CARDONA, Carlos, et.al.: Análisis y Evaluación del Funcionamiento del Decreto No.088/76; Bogotá 1980.

REICHEL DOLMATOFF, Gerardo: Colombia Indígena-Período Prehispánico. In: INSTITUTO COLOMBIANO DE CULTURA: Manual de Historia de Colombia, Bd. I; Bogotá 1980.

REUMANN, Kurt (Hrsg.): Jugend heute: Aufbruch oder Aufstand?, Hanns Martin Schleyer-Stiftung; Köln 1982.

RIBEIRO, Darcy: La Cultura. In: SERGE, Roberto: América Latina en su Arquitectura; México 1975.
La Universidad Latinoamericana; Santiago de Chile 1971.
La Nueva Universidad - un Proyecto; Buenos Aires 1973.

RIVERA, Julio César y Adolfo: Administración Agropecuaria (Biblioteca Popular No. 34); Bogotá 1979.

ROA SUAREZ, Hernando: Colombia: Ciencia, Investigación, Universidad y Pedagogía; Bogotá 1982.

RODRIGUEZ, Gabriel: Aprendamos Ortografía (Colección Letras No.7); Bogotá 1978.

RODRIGUEZ CRUZ, Agueda María: Historia de las Universidades Hispanoamericanas. Período Hispánico, 2 Bde.; Bogotá 1973.

RÖHRS, Hermann: Jean-Jacques Rousseau - Vision und Wirklichkeit -; 2. Aufl., Heidelberg 1966.

RÖHRS, Hermann: Schule und Bildung im internationalen Gespräch - Studien zur Vergleichenden Erziehungswissenschaft; Frankfurt/M. 1966.

RÖHRS, Hermann: Preisschriften und Erziehungsplan; Bad Heilbrunn/Obb. 1967.

RÖHRS, Hermann: Forschungsstrategien in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft; Weinheim, Basel 1975.

RÖHRS, Hermann (Hrsg.): Reformpädagogik des Auslands; 2. Aufl., Stuttgart 1982.

RÖHRS, Hermann: Frieden - eine pädagogische Aufgabe -. Idee und Realität der Friedenspädagogik; Braunschweig 1983.

ROJAS, Germán E.: Leyes y Códigos (Biblioteca Popular No. 50); Bogotá 1979.

ROJAS, José María: Panorama de la Educación en Colombia; Medellín 1963.

ROMERO, Fernando/RESTREPO, L. Offir: Aprendamos a Jugar (Biblioteca Popular No.48); Bogotá 1979.

ROMERO, José Luis: Latinoamérica: Las Ciudades y las Ideas; 2. Aufl., México 1976.

ROMERO, José Luis/ROMERO, Luis Alberto: Pensamiento Conservador; Caracas 1978.

ROMERO, José Vicente: Las Comunicaciones (Colección Alegría No.22); Bogotá 1979.

ROOS, Lothar: Demokratie als Lebensform; München, Paderborn, Wien 1969.

ROUSSEAU, Jean Jacques: Emile ou de l'Education; Paris 1958.
Du Contrat Social ou Principes de Droit Politique; Paris 1964.
La nouvelle Eloise; Paris 1964.

ROZO GAUTA, José: Los Muiscas. Organización Social y Régimen Político; Bogotá 1978.

RUSS, Willibald: Geschichte der Pädagogik; 9. Aufl., Bad Heilbrunn/Obb. 1973.

SALAS, Luis Alejandro: Nosotros Somos así (Biología Humana), (Colección Hogar No.3); Bogotá 1978.

SAN AUGUSTIN: La Ciudad de Dios, 2 Bde., Ediciones Alma Mater S.A. 1953-58.

SAUSSURE, Ferdinand de: Curso de Lingüística General; 8. Aufl., Buenos Aires 1970.

SCHERZ-GARCIA, Luis, et.al.: La Universidad Latinoamericana en la Década del 80. Proyecciones de Desarrollo en América Latina y su Incidencia en la Educación Superior; Santiage de Chile 1975.

SCHNEIDER, Friedrich: Vergleichende Erziehungswissenschaft - Geschichte, Forschung, Lehre -; Heidelberg 1961.

SCHWEINHART, Larry/WEIKART, David: El Pre-escolar y el Futuro Educativo. Proyecto Pre-escolar YPSILANTI-PERRY. In: "ASOCIACION HOY": Educación Hoy. Perspectivas Latinoamericanas, Jahr VII, No.42; Bogotá 1977.

SECRETARIA DE EDUCACION DE ANTIOQUIA: El Adulto y su Medio Natural; Medellín 1983.
El Adulto, la Familia y el Trabajo; Medellín 1983.
El Adulto y la Comunidad; Medellín 1983.

SERVICIO NACIONAL DE APRENDIZAJE: Marco General para la Ejecución del Programa de Desarrollo Tecnológico; Bogotá 1977.
El Sistema Modular en el SENA; Bogotá 1981.
Fundamentación Pedagógica; Bogotá 1982.
Sistema de Planeación de Recursos Humanos; Bogotá 1982.
Formación Profesional: Instrumento de Desarrollo (Arbeitsdokument); Bogotá 1983.
El SENA en Cifras; Bogotá 1984.

SIMMEL, Georg: Conflict and the Web of Group Affiliations; New York 1955.

SIMON, Pierre/ALBERT, Lucien: Las Relaciones Interpersonales; Barcelona 1979.

SMITH, Cameron C.: Guías para Supervisores; 4. Neuaufl., México 1979.

SOLARTE, Libardo: Dichos y Refranes (Biblioteca Popular No.30); Bogotá 1979.

SOROKIN, Pitirim A.: Sociedad, Cultura y Personalidad. Su Estructura y su Dinámica; 3. Aufl., Madrid 1966.

TERRA, Juan Pablo: Alfabetismo y Escolaridad Básica de los Jóvenes en América Latina. In: COMISION ECONOMICA PARA AMERICA LATINA: Cuadernos de la CEPAL, No.41; Santiago de Chile 1982.

THOMAS, Jean: Les Grands Problèmes de l'Education dans le Monde; Paris 1975.

TORRES, Pablo José: Orientación Cooperativa (Biblioteca Popular No.38); Bogotá 1978.

UHIA, Agustín: Dinámica de la Supervisión; 2. Aufl., Bogotá 1972.

UNIDAD UNIVERSITARIA DEL SUR DE BOGOTA (UNISUR): Informe general sobre las Actividades Realizadas por los Funcionarios del Ministerio de Educación Nacional en Comisión en UNISUR; Bogotá 1983.
UNISUR y la Educación Superior Abierta y a Distancia; Bogotá 1983.

Estadísticas Descriptivas de la Problemática Estudiantil de la Unidad Universitaria del Sur de Bogotá - UNISUR; Bogotá 1984.

UNIVERSIDAD DEL VALLE/MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL: Administración y Planeación del Núcleo de Desarrollo Educativo; 2. Aufl., Cali 1982.

VALENCIA RUIZ, Iván René: Nacionalización de la Educación. In: MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL: Encuentro de Delegados ante los F.E.R.; Bogotá 1983.

VARGAS DE AVELLA, Martha/IBARRA, Oscar Armando, et.al.: Metodología y Estrategias de la Educación Superior Abierta y a Distancia. Nivel Introductorio; Bogotá 1983.

VELANDIA, Wilson, et.al.: La Educación No-Formal en Colombia; Bogotá 1975.

VIVES, J. Vicens, et.al.: Historia Social y Económica de España y América, 5 Bde.; 2. Neuaufl., Barcelona 1977.

VOLUNDAD EDITORES: El Pensamiento de Bolivar; Bogotá 1983.

WAGNER, Angelika C. (Hrsg.): Schülerzentrierter Unterricht; 4. Aufl., München, Berlin, Wien 1978.

WALTER-RAYMOND-STIFTUNG: Elite - Zukunftsorientierung in der Demokratie; Köln 1982.

WEBER, Erich: Pädagogik. Eine Einführung, Bd. I: Grundfragen und Grundbegriffe; 6. Aufl., Donauwörth 1972.

WEBER, Max: The Theory of Social and Economic Organisation; New York 1964.

WHELAN, Gerardo/FILP, Johanna, et.al.: Un Programa de Educación Familiar y Comunitaria para el Desarrollo del Niño Rural en Chile. In: ASOCIACION "EDUCACION HOY": Educación Hoy. Perspectivas Latinoamericanas, Jahr VII, No.42; Bogotá 1977.

WILES, Kimball: Técnicas de Supervisión para Mejores Escuelas; 2. Neuaufl., México 1979.

WITTIG, Hans: Vergleichende Pädagogik; Darmstadt 1973.

LEBENSLAUF

Uta Angelika Maria Köhler, geb. am 26.11.1953 in Neuwied a. Rhein, als Tochter des Studiendirektors Dipl.-Hdl. Eugen Köhler und der Kindergärtnerin Ingeborg Köhler, geb. Wolf, röm.-kath. Bekenntnisses und deutscher Staatsangehörigkeit.

Nach dem Besuch der Grundschule in Wuppertal-Cronenberg und des Gymnasiums Bestehen der Reifeprüfung am 13. Juni 1972 in Pforzheim.
Anschließend Studium der Erziehungswissenschaft und Katholischen Theologie sowie der Spanischen und Französischen Philologie an den Universitäten in Bonn, Barcelona/Spanien und Montpellier/Frankreich.
Am 3. März 1978 Erlangung des Diplôme d'Etudes Françaises (2^{me} Degré). Ablegen der Ersten Philologischen Staatsprüfung in den Fächern Spanisch und Französisch am 5. November 1979 vor dem Wissenschaftlichen Prüfungsamt in Bonn. Am 12. Dezember 1979 Bestehen der Magisterprüfung an der Philosophischen Fakultät der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn in den Fächern Spanisch, Französisch und Erziehungswissenschaft.

Von 1980-1981 Tutorin an der San-Buenaventura-Universität in Bogotá.
1981-1982 Wissenschaftliche Mitarbeiterin beim Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) in Bogotá.
1982-1984 Mitarbeit in der Fundación para la Promoción de la Solidaridad Humana (FUNPROS) in Bogotá.
Seit 1984 Leiterin der Abteilung - Information/Dokumentation/Genossenschaftsbildung - der Schule für Genossenschaftliche Verwaltung in Bogotá.
Mehrere Veröffentlichungen zur Didaktik der Lehrerausbildung im SENA und der genossenschaftlichen Bildung.